Der Lehr- und Bildungsplan der Hilfsschule

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde
der Hohen Philosophischen Fakultät
der Vereinigten Friedrichs-Universität Halle-Wittenberg

vorgelegt von
Karl Tornow
aus Wasserleben a. H.

Halle (Saale) 1932

Eduard Klinz Buchdruck-Werkstätten Halle (Saale), Dölauer Straße 14

Der Lehr- und Bildungsplan der Hilfsschule

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde
der Hohen Philosophischen Fakultät
der Vereinigten Friedrichs-Universität Halle-Wittenberg

vorgelegt von

Karl Tornow
aus Wasserleben a. H.

Halle (Saale) 1932

Eduard Klinz Buchdruck-Werkstätten Halle (Saale), Dölauer Straße 14

R. UNIV.
BIBLIOTHEEK
LEIDEN

Referent: Prof. Dr. Paul Menzer

Korreferent: Prof. Dr. Emil Utitz

Tag der mündlichen Prüfung: 24. Februar 1932

Im Buchhandel erschienen bei Carl Marhold Verlagsbuchhandlung - Halle [S.

Meiner Frau gewidmet

Inhaltsverzeichnis.

Seite

Vorwort 1

Hinleitung zu den Hauptfragen des Problems . . . 3

1. Teil: Geschichtliche Entwicklung der Lehrplanidee

a) Die weltanschaulich-charitative Wurzel . . . 7
b) Die schultechnisch-didaktische Wurzel 16
c) Die psychologisch-methodische Wurzel . . . 21
d) Die ökonomisch-soziale Wurzel 27

2. Teil: Theoretische Grundlegung gegenwartswichtiger Probleme und Entscheidungen

A. Abgrenzung des Wirklichkeitsbereiches der Heilpädagogik der Hilfsschule und der Lehr- und Bildungsplan

a) Vielgestaltigkeit und Schwierigkeiten bei der Wesensbestimmung des Hilfsschulkindes 34
b) Abgrenzung des Hilfsschulkindes innerhalb der allgemeinen Geisteskrankheiten 37
c) Genauere Differenzierung auf Grund des ganzheitspsychologischen Apperzeptionsbegriffes 38
d) Die Lehrplangestaltung als Folge dieser Gruppierung 41
e) Die qualitativ unterschiedliche Sonderstellung des Hilfsschulkindes gegenüber dem normalen Kinde und ihr Einfluß auf den Bildungsplan 43

B. Folgerungen einer ganzheitspsychologischen Betrachtungsweise für das heilpädagogische Bildungsgeschehen und den Bildungsplan

a) Die psycho-physische Beschaffenheit des Hilfsschulkindes in seinem Sondersein und seiner Eigengesetzlichkeit . 46
b) Das heilpädagogische Bildungsgeschehen . . . 65
c) Der Einfluß der psycho-physischen Beschaffenheit des Hilfsschulkindes auf die Auswahl der Bildungsgüter 66
d) Der Einfluß der psycho-physischen Beschaffenheit des Hilfsschulkindes auf die Gestaltung einer spezifisch heilpädagogischen Methode 68
1. Materiale oder formale Bildung . . . 69
2. Geistig-orthopädische Uebungen 74
3. Fachunterricht oder Gesamtunterricht . . . 78

Seite

4. Das Heimatprinzip 90
5. Der Erlebnisunterricht 93
6. Das Sondersein des heilpädagogischen Arbeitsunterrichtes 101
7. Die Handbetätigung als intensivstes Bildungsprinzip 116
8. Der heilpädagogische Sondercharakter der Leibesübungen 125
9. Die psychisch begründete Schwererziehbarkeit und die erziehliche Aufgabe der Hilfsschule . . 134

C. Die Stellung des Hilfsschulkindes im Kultur- und Wirtschaftsleben und ihr Einfluß auf die Gestaltung des Bildungsplanes 142

a) Berufseignung und soziale Brauchbarkeit . . 143

b) Folgen für das heilpädagogische Bildungsgeschehen . 151

c) Handarbeit und werkliches Tun 153

1. Speziell heilpädagogische Maßnahmen . . . 154
2. Die erziehliche Aufgabe 154
3. Die Vermittlung „lebensnotwendigen Wissens" . 157

d) Das Ueberschreiten werklichen Tuns zu letzten allgemein-menschlichen Zielen 159

D. Zusammenfassende Zielangabe

3. Teil: Praktische Gestaltung und systematische Aufgliederung

a) Organisation der Hilfsschule und Bildungsplan . . 162

b) Versuch einer systematischen Aufgliederung . . 164

1. Handbetätigung und Werkunterricht . . . 165
2. Gartenarbeit 173
3. Nadelarbeit und Hauswirtschaft 177
4. Zeichnen und Formenlehre 184
5. Leibesübungen 186
6. Heimatkundlicher Unterricht (Heimatkunde, Naturkunde, Kulturkunde, Geschichte) 194
7. Deutsch 201
8. Rechnen 209
9. Musik 211
10. Religion 215
11. Neuntes Schuljahr 220
12. Fürsorgerische Tätigkeit 221

Schlußwort 224

Benutzte Literatur 225

Stundentafeln 231

Berichtigung 232

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41544704_0002

Vorwort.

Schon die erste eigene Schulzeit in einer Dorfschule mit Land- und Industriebevölkerung lenkte die Aufmerksamkeit auf die Kinder, die nichts konnten, die immer wieder sitzen blieben, bei allen Dummheiten dabei waren und fast jeden Tag geprügelt wurden. Ihr Verhalten frühmorgens in der Schule stand in merkwürdigem Gegensatz zu dem in der Spielgemeinschaft am Nachmittag. Dort waren sie nicht schüchtern, sondern eher die Angeber, schmiedeten die Pläne und waren stets zur Hand, wenn es galt, in schwierigen Situationen Auswege und praktische Lösungen zu finden.

Dieses unvergeßliche Kindheitserlebnis wurde in seiner Bedeutung erst klar, als nach der Seminarentlassungsprüfung meine Erziehertätigkeit in einer Fürsorgeerziehungsanstalt für schulentlassene Zöglinge begann. Unter ihnen fanden sich jene wieder, deren merkwürdiger Gegensatz im Verhalten zwischen Schule und Leben mir schon als Kind aufgefallen war. Selbst in der Anstalt wurden sie von vielen nur daran erkannt, daß sie im Fortbildungsschulunterricht versagten und in der letzten Klasse waren. Das vorwiegend praktische Tätigsein in der Anstalt, auf dem Gutshofe, in den zahlreichen Werkstätten, der Küche, dem Waschhause, dem Lazarett usw. ließ sie zeitweilig unter den anderen Zöglingen unauffällig werden. Dennoch hatten sie oft unter Hänseleien zu leiden und wurden durch Anstifter zum Ausführen von Plänen und zum Mittun verleitet. Ihre besondere Beobachtung zeigte mir zum ersten Male die Notwendigkeit und Möglichkeit einer Erziehung zur Lebenstüchtigkeit unter Verzicht auf manche für das Leben durchaus nicht unbedingt erforderlichen Schulkenntnisse. Ein Versuch im Fortbildungsschulunterricht, diese Gedanken zu verwirklichen, zeigte die besten Erfolge und rief die Zuneigung der Heilzöglinge und ihr Vertrauen hervor. Eine einjährige Tätigkeit im sogenannten „festen Hause" bei den Schwersterziehbaren erhärtete die gemachten Beobachtungen und Erfahrungen.

Doch sie fanden erst ihre volle Bestätigung in der Arbeit als Lehrer und Erzieher im Landeswaisenheim Langendorf bei Weißenfels, wo sich unter normalen Zöglingen eine erhebliche Anzahl geistigschwacher befand. Da sie noch im schulfähigen Alter waren und ihre Vergangenheit nicht ganz so nachteilig auf eine Erziehung einwirkte wie bei den schulentlassenen Fürsorgezöglingen, war eine erziehliche Beeinflussung weit eher möglich. Die ständig gegebene Vergleichung mit den normalen Kindern ließ die Möglichkeit einer Bildung auf mehr praktischen Wegen gegenüber einer vergeblichen Bemühung durch abstrakt theoretische Maßnahmen immer deutlicher werden. Besonders wichtig erwies sich dabei die gleichzeitige Tätigkeit als Lehrer morgens in der Schule und als Erzieher am Nachmittag und am Abend. Die Einführung der Handbetätigung als Prinzip in

den Unterricht und das Hineinnehmen von vielem, was sonst im Heim außerhalb des Unterrichts geschah, brachte über Erwarten gute Ergebnisse. Einen wesentlichen Anteil an der Wegfindung nahm die wissenschaftliche Unterbauung der Versuche. Eine Erarbeitung der wissenschaftlichen Literatur und die Verfolgung der wissenschaftlichen Zeitschriften ging mit der praktischen Tätigkeit ständig Hand in Hand.

Jedoch die völlige Grundlage für die in vorliegender Arbeit gegebenen und begründeten Anschauungen gab erst das wissenschaftliche Studium an der Universität zu Halle (Saale) und die praktische Arbeit in der Hilfsschule daselbst. Durch einen heilpädagogischen Ausbildungslehrgang in Halle (Saale) zu der Ueberzeugung gekommen, daß dort günstige Möglichkeiten für die weitere Entwicklung heilpädagogischer Arbeit gegeben seien, ging ich nach 7jähriger Anstaltstätigkeit an die Pestalozzischule zu Halle, wo ich eine Arbeit nach denselben Prinzipien (Kläbe, Breitbarth) bereits vorfand.[1]) An ihrer weiteren Ausgestaltung nahm ich vier Jahre lang aktiv teil, indem ich meine Anstaltserfahrungen im Unterricht zu verwirklichen suchte und vieles in den Unterricht mit hineinnahm (Handbetätigung, erziehliche Aufgabe, fürsorgerische Tätigkeit, Kräftebildung usw.), was sonst in den Heimen außerhalb des Unterrichts geschieht, bei Hilfsschulkindern aber keineswegs unterbleiben darf.

Ich hielt es für notwendig, die praktische Seite des Entstehens vorliegender Arbeit kurz anzudeuten, um zu verhindern, daß man annimmt, es handele sich lediglich um theoretische Erwägungen ohne praktische Erfahrung, wie sie jetzt ab und zu in der Heilpädagogik auftauchen.

Einen ebenso großen Anteil wie der praktischen Tätigkeit kommt aber der wissenschaftlichen Fortbildung zu, die ich hauptsächlich Herrn Prof. Dr. Menzer verdanke, der das Entstehen der Arbeit mit größtem Interesse und reger Anteilnahme verfolgt und gefördert hat.

Erfahrungen in meiner praktischen Tätigkeit als Hilfsschullehrer haben gezeigt, daß ich nicht in allen Punkten der dargelegten Anschauungen eine Zustimmung finden werde, ich hoffe aber eine Grundlage gegeben zu haben, auf der sich ein Meinungsaustausch lohnt und führen läßt. Und so wünsche ich denn, daß das Buch ein klein wenig dazu beitragen möge, den Geistig-Schwachen den Weg zum Menschsein zu ebnen.

Halle (Saale), im Mai 1932.

Karl Tornow.

---

[1]) Vergl. Lehrplan der Pestalozzischule Halle. Städtische Schulverwaltung Halle 1930.

Hinleitung zu den Hauptfragen des Problems.

Lehrpläne — zu welcher Zeit sie auch geschaffen wurden — sind immer Probleme gewesen. Schwerlich wird man zur Zeit ihrer Aufstellung die völlige Gewißheit gehabt haben, daß sich Inhalt und Form durchaus als das allein Richtige und Angebrachte darstellen. Das hat seinen Grund hauptsächlich darin, daß eine Zeit und ihre jeweilige Kulturlage sich durchaus nicht in jeder Beziehung und nach jeder Richtung hin einheitlich und eindeutig darbietet. Wenn wir von gewissen Kulturperioden als einheitlich bedingten und unter einer Idee stehenden sprechen, so tun wir das hauptsächlich rückschauend, indem wir alle die Gegen- und Andersströmungen jener Zeit als unwesentlich und nicht wirkungsvoll in unserer Betrachtung beiseite lassen. Eine solche Scheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen, des Bedeutungsvollen vom Nicht-Bedeutungsvollen läßt sich umso leichter vollziehen, je mehr Abstand in zeitlicher Hinsicht der Beurteiler von den Erscheinungen und Gegebenheiten hat, denen er sich kritisch gegenüberstellt. Darum ist es so schwierig, in einer den Menschen noch umgebenden Gegenwart mit all ihren Kulturströmungen eine endgültige Entscheidung treffen zu wollen.

Eine solche Entscheidung bedeutet aber die Aufstellung eines Lehrplanes. Das tritt umso deutlicher hervor, wenn wir versuchen, das Wesen eines Lehrplanes in seinen allgemeinen Zügen näher zu bestimmen. Er tritt uns hauptsächlich entgegen als eine Anordnung von Bildungszielen und Bildungsstoffen, die auf Grund gewisser Prinzipien, besonders methodischer Art, systematisch zusammengestellt wurde und die zielgerichtet einen ganz bestimmten Zweck verfolgt, der sich in der Bildung des Menschen, vor allem des Kindes kundtut. Das Subjekt des Lehrplanes, von dem ausgegangen wird, und für das der Plan aufgestellt wurde, stellt sich uns in dem zu bildenden Menschen, in unserem Falle, da es sich um einen bestimmten Schullehrplan handelt, in dem Kinde dieser Schulgattung dar. Als Objekt des Lehrplanes kommen alle Bildungs- und Kulturgüter in Betracht, wie sie das Kulturleben der Gegenwart darbietet und wie sie von der Kulturgemeinschaft im Laufe der geschichtlichen Entwicklung geschaffen wurden. Der Zweck eines Lehrplanes besteht nun darin, in gewissem Sinne in Etappen einen gangbaren Weg anzudeuten, wie das Subjekt im Laufe seiner Entwicklung immer mehr und mehr mit dem Objekt in lebendige Beziehung gebracht werden kann, und dabei ist das Hauptgewicht nicht auf den Erziehungs- und Bildungsvorgang als solchen gelegt, sondern in erster Linie ist fast immer an die Angabe und feste Formulierung des zu erstrebenden Zieles und der im jeweiligen Augenblick für den Bildungsvorgang als geeignet gehaltenen Bildungsgüter gedacht.

Ob und inwieweit auch der eigentliche Bildungs- und Erziehungsvorgang das Gepräge eines Lehrplanes dem Inhalt und der Form nach

beeinflußt, dürfte nicht belanglos sein, soll aber erst an späterer Stelle erörtert werden. Zunächst kommt es darauf an, zu zeigen, wie die ganze Art eines Lehrplanes wesentlich bestimmt wird durch die genaue Kenntnis von dem Wesen des Subjektes als Ausgangspunkt jeglicher Bildung. Und damit sind wir mitten in der Problematik unserer gestellten Aufgabe; denn da ein Schullehrplan nicht nur für ein Einzelwesen aufgestellt wird, sondern für alle, die von einem Bildungsvorgang erfaßt werden, in gewissem Sinne gültig sein soll und muß, so entsteht die Frage, ob es möglich ist, trotz der Verschiedenheit in der seelisch-körperlichen Beschaffenheit der Individuen einen Lehrplan aufzustellen, der allen gerecht wird und allen für ihre Fortentwicklung etwas bedeuten kann. Daß diese Frage bei Hilfsschulkindern als Subjekt der Bildung besonders schwierig zu beantworten ist, wird sich ergeben, wenn wir den Versuch machen, das Wesen des Hilfsschulkindes in psychischer und physischer Hinsicht näher zu bestimmen, um daraus allgemein gültige Prinzipien für die Aufstellung eines Lehrplanes zu gewinnen. Daß solch eine Wesensbestimmung notwendig ist und daß sie sowohl für die Auswahl der Bildungsgüter als auch für die Zielsetzung ganz besonders von Bedeutung sein kann, dürfte einleuchtend sein, wenn wir bedenken, daß die Möglichkeit der Aufnahme und Verarbeitung von Bildungsgütern immer von den vorhandenen Anlagen und Fähigkeiten des Individuums abhängig ist, zum anderen auch, daß der Umfang und die Höhe des zu erstrebenden Zieles durch die Anlagen und Fähigkeiten des Individuums in ganz entscheidender Weise begrenzt werden. Damit haben wir gleichzeitig noch auf ein wichtiges Moment innerhalb der zu gebenden Wesensbestimmung hingewiesen, nämlich auf die im Individuum liegende Entwicklungstendenz und Bildungsmöglichkeit. Es ergibt sich dabei die Frage, ob eine solche, wenn auch nicht im einzelnen, so doch im großen und ganzen, vorauszusehen ist, und ob durch die Erfahrung und die wissenschaftliche Untersuchung Anhaltspunkte für das höchstwahrscheinlich zu erwartende Maximum der Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeit gegeben sind.

Zum anderen wird sich der Verfasser eines Lehrplanes mit den als Objekt bezeichneten Kulturgütern und Kulturinhalten seiner Zeit auseinandersetzen müssen, um die zur Bildung geeignetsten auszuwählen und das Ziel der Bildung festzusetzen. Daß dabei die psychophysische Beschaffenheit des zu Bildenden in erster Linie ausschlaggebend sein wird, wurde schon gesagt; daneben wird aber auch eine Auswahl nach anderen Gesichtspunkten, z. B. denen der Lebensnotwendigkeit, eintreten müssen. Und da tut sich uns von neuem die Problematik auf. Einmal wird es äußerst schwierig sein, das später zu führende Leben in seiner Mannigfaltigkeit und Vielgestaltigkeit einigermaßen zutreffend vorauszusehen, zum andern wird der allgemein gehaltene Begriff „Leben“ so lange nichtssagend bleiben, wie es nicht gelingt, diesen Begriff wirklich so mit Inhalt zu füllen, daß der an sich farblose und vieldeutige Begriff „Leben“ näher charakterisiert wird. Dabei werden Nützlichkeitserwägungen für die praktische Lebensführung nicht auszuschalten sein, und es wird

sich die Aufgabe ergeben, sie gegenüber ideellen Werten, wie sie für wünschenswert und auch für lebensnotwendig erachtet werden, abzuwägen und beides miteinander in Einklang zu bringen. Die Entscheidung, die dabei zu treffen ist, wird aber trotz angestrebter Objektivität nicht unbedingte Gültigkeit haben können, da bei solchen Abwägungen wertende Gesichtspunkte maßgebend sind, die im Irrationalen wurzeln. Es werden also weltanschaulich bedingte Gesichtspunkte bei der Entscheidung über „lebensnotwendig oder nicht" nicht ganz auszuschalten sein.

Wenn nun bisher das Inbeziehungbringen des Subjekts mit dem Objekt — d. i. den innerhalb der Kulturgesellschaft entstandenen Kulturgütern — als Bildung bezeichnet wurde, so dürfte es für die Ausgestaltung eines Lehrplanes nicht gleichgültig sein, wie das Inbeziehungbringen aufgefaßt wird, d. h. was man unter Bildung und dem eigentlichen Bildungsvorgang versteht. Wesentliche Veränderungen für einen Lehrplan werden sich ergeben, wenn wir bei dem Worte Bildung in erster Linie an das Wissen und dessen Uebermittlung in möglichst großem Umfange und möglichster Lückenlosigkeit denken, oder wenn wir neben das Wissen als bloße Anhäufung von Kenntnissen das Können stellen, es also auf Kraftentfaltung und Kraftsteigerung absehen. Je nachdem nun mehr das materiale oder formale Prinzip als wesentlich anzusehen ist, wird sich auch ein Lehrplan anders gestalten müssen. Daneben kann aber der Begriff Bildung noch nach anderer Seite hin eine wesentliche Erweiterung erfahren, wenn wir neben die absichtliche und planmäßige Belehrung und neben die Entwicklung und Ausbildung der Kräfte der Intelligenz die Gestaltung und Formung des ganzen inneren Menschen setzen, also die Entfaltung des Gefühls- und Willenslebens mit als wesentlich einschließen. Will der Unterricht dieser Forderung gerecht werden, so muß er über die rein belehrende Tätigkeit weit hinausgreifen und die ganze erziehliche Aufgabe, die wieder eine Reihe von Problemen, besonders sittlich-sozialer Art, mit sich bringt, in seinen Bereich einbeziehen. Eine solche Erweiterung des Bildungsbegriffes wird aber notgedrungen eine Andersgestaltung des Lehrplanes nach sich ziehen, wenn auch der unmittelbare Einfluß auf die auszuwählenden Bildungsgüter gering sein wird, da das formale Prinzip, das bei der erziehlichen Aufgabe bestimmend im Vordergrunde steht, nur formal angegeben werden kann. Man kann in einem Lehrplan nicht ein Bildungsgut begrifflich formulieren und verlangen, daß gerade dadurch beispielsweise zur Ehrlichkeit und Wahrhaftigkeit erzogen werden soll, es sei denn, daß man unter Erziehung nur das Bekanntwerden mit derartigen Vorstellungen, also eine bloße Belehrung versteht. Dennoch wird schon das ganze Lehrgefüge unmittelbar eine Andersartung dadurch erfahren müssen, daß die Betätigung und tatsächliche Anwendung und Uebung solcher Kräfte in wirklichen Lebenszusammenhängen eine gewisse Zeit in Anspruch nehmen, die für eine rein belehrende Tätigkeit verlorengeht; es wird also das Maximum der anzugebenden Bildungsinhalte innerhalb des Lehrplanes erheblich herabgedrückt werden.

Ein weiteres zeitliches Moment, das für einen Bildungsplan bedeutungsvoll ist, liegt in der Art, wie der Bildungsvorgang gestaltet wird, also in der anzuwendenden Methode begründet. Es dürfte für einen Lehrplan nicht belanglos sein, ob man die bildende Begegnung mit den Bildungsgütern durch eine rein belehrende, vortragende Unterrichtsart anstrebt, bei welcher der zu Bildende im wesentlichen nur aufzunehmen hat, oder ob man das zu erreichende Ziel vom Schüler aus unter dem Gesichtspunkte der möglichsten Selbständigkeit erarbeiten läßt. Die Verwirklichung des Arbeitsschulgedankens wird diejenige Methode verlangen, die zwar die stärkste Wirkung hinterläßt, aber auch die meiste Zeit für sich in Anspruch nimmt.

Daneben wird die aus methodischen Gründen zu erfolgende Anordnung der Bildungsgüter ganz wesentlich in den Aufbau des Lehrplangefüges eingreifen, zumal wenn zwischen einzelnen Methoden eine Wahl gelassen ist, und wenn aus dem Wesen des zu bildenden Individuums eine ganz bestimmte Methode als allein zureichend und notwendig sich nicht ergibt oder auch eine solche nicht allgemein anerkannt wird. Es sei in diesem Zusammenhange nur auf die Probleme hingewiesen, die sich für die Aufstellung eines Lehrplans ergeben, wenn man versucht, methodische Gesichtspunkte, wie Erlebnisunterricht, Arbeitsunterricht, Handbetätigung als Fach und Prinzip, Gesamtunterricht oder Fachunterricht usw., gegeneinander abzuwägen und miteinander in Einklang zu bringen .

Endlich sei auch kurz auf die Bedeutung hingewiesen, welche die Organisation einer Schule notgedrungen für einen Lehrplan haben muß; denn es ist durchaus nicht gleichgültig, ob einer Schule für jeden Jahrgang eine oder mehrere Klassen (Parallelklassen) zur Verfügung stehen, oder ob im ganzen nur zwei oder eine Klasse vorhanden sind.

Solcher äußeren Momente lassen sich noch mehr anführen, man denke nur an Einrichtungen wie Werkstätten, Schulgärten, Schulküchen usw., um zu sehen, wie neben rein pädagogischen Erwägungen materielle Bedingungen maßgebend sein können.

Bedenken wir dann noch, daß neben pädagogischen Einflüssen eine Anzahl anderer, heterogener Mächte, z. B. der Staat, die Kirche, besondere Berufsinteressen, Parteigruppen usw., sich Einfluß auf die zu erziehende Jugend zu verschaffen suchen, so daß sie von sich aus Ziele und Wege innerhalb eines Lehrplans mit zu bestimmen trachten und — wenn ihnen die nötige Macht zur Verfügung steht — auch mit bestimmen, so wird uns der Lehrplan als Problem in seiner ganzen Tragweite erscheinen.

Zurückschauend auf die gemachten Ausführungen dürfen wir wohl sagen, daß der Lehrplan in der Pädagogik das Problem der Probleme ist. Daraus ergibt sich einmal die große Bedeutung, die einem Lehrplane zukommen muß, zum anderen aber auch die große Verantwortung, welche denen auferlegt ist, die einen Lehrplan aufstellen oder Richtlinien dafür festlegen.

I. Teil:

Die geschichtliche Entwicklung der Lehrplanidee.

a) Die weltanschaulich-charitative Wurzel.

Die aufgezeigten Momente und Kräfte, die bei der Bildung eines Lehrplanes zusammenwirken, sind im Laufe der geschichtlichen Entwicklung verschieden stark aufgetreten, und ihr Miteinander- und Ineinanderverwobensein hat zu den verschiedenen Zeiten und Zeitaltern den Lehrplänen ihre besondere Struktur gegeben. Rückschauend ist es nicht leicht, aus einem gegebenen Lehrplan von den begrifflichen Formulierungen, die er enthält, vorzudringen zu den eigentlich gestaltenden Kräften, die in einem geistig-geschichtlichen Zusammenhange aufeinander und auf das im Lehrplan vertretene Gefüge bezogen sind. Um in diesem Sinne die Bedeutung eines Lehrplans ermessen zu können, muß man seine Sprache zu lesen verstehen und versuchen, von ihm aus zu den leitenden und gestaltenden Ideen vorzudringen.

Im folgenden soll der Versuch gemacht werden, in großen Zügen die Entwicklung der Lehrplanidee aus dem vorliegenden geschichtlichen Material innerhalb der Entwicklung des Hilfsschulwesens herauszuarbeiten. Ist man sich über die einzelnen Perioden, in die man die Entwicklung des Hilfsschulwesens einteilen soll, heute noch nicht ganz einig, so daß sich die Ansichten Fuchs', Frenzels und Kirmsses gegenüberstehen,[2]) so wird es leicht verständlich erscheinen, daß wir im Verfolgen unserer Aufgabe uns keiner der von ihnen angegebenen Möglichkeiten werden anschließen können, da ihre Einteilungsgründe oft recht äußerer Art sind. Kirmsse war der erste, der auf eine Einteilungsart innerer Art hinwies, die sich ergibt, wenn man nur die „innere" Entwicklung, d. h. die Hilfsschulpädagogik an sich in Betracht zieht. Eine solche „innere" Entwicklung der Hilfsschulpädagogik, bezogen und gesehen vom Lehrplan aus, soll auch hier zu geben versucht werden. Dabei wird es mehr darauf ankommen, in Längsschnitten Entwicklungslinien aufzuzeigen, ihr Zusammentreffen und Ineinanderübergehen nachzuweisen,

[2]) Kirmsse, Die Entwicklungsperiode der Hilfsschule, Zeitschr. „Die Hilfsschule", 1918, 9.
Frenzel, Die Entwicklungsperioden der Hilfsschule, Zeitschr. „Die Hilfsschule", 1919, 4.
Frenzel, Geschichte und Literatur des Hilfsschulwesens, Halle, Marhold 1925, S. 11 und 12.
Fuchs, Schwachsinnige Kinder, 1. Teil, S. 1—42.

als durch Querschnitte bestimmte Zeitabschnitte festzulegen, die durch Zahlen begrenzt werden.

Die Wurzeln der Entwicklung des Hilfsschulwesens und vor allem des Hilfsschulgedankens gehen zurück auf die Gründung und Ausgestaltung der Idiotenanstalten im Anfange des 19. Jahrhunderts. Erst ziemlich spät hat die Hilfe für diese Art Menschen eingesetzt, nachdem man schon länger für Blinde und Taubstumme Bildungsmöglichkeiten geschaffen hatte. Der Grund hierfür mag einmal darin liegen, daß derartige Leiden eindeutiger bestimmt und darum leichter auszugleichen sind, während der eigentliche „Blödsinn" recht verschiedentlich auftritt und den Menschen immer von neuem vor schwierige Probleme stellt. Mitgewirkt haben mag auch die religiöse Einstellung des Mittelalters dem „Blödsinnigen" gegenüber, die in der Hauptsache die von ihnen ausgeführten Schandtaten sah und von einem religiösem Hintergrunde aus wertete. In allerlei Aberglauben befangen, glaubte man, das Rätsel, das der Idiot für den Menschen war, dadurch zu lösen, daß man annahm, er sei vom Teufel oder sonstigen bösen Geistern besessen. Hatte auch die Aufklärung hier Wandel geschaffen, so haften doch derartige abergläubische Ideen lange im Volksbewußtsein. Merkwürdig ist nur, daß es so langer Zeit bedurfte, ehe sich die Kirche der Armen im Geiste wirklich in umfassender Weise annahm.

Der Anstoß zur Gründung von Schwachsinnigen-Anstalten ging aus von Privatleuten wie Guggenmoos in Hallein und Guggenbühl in der Schweiz.

Guggenmoos war Privatlehrer und gründete 1828 (1816) eine Anstalt für „Kretinoide, taubstumme, sprachkranke und schwerhörende Kinder". Obwohl der österreichische Reg. Rat Dr. J. v. Knolz aus Salzburg berichtet: „G. habe eklatante Erfolge seiner menschenfreundlichen Bemühungen erzielt",[3]) konnte Guggenmoos sein Unternehmen nur bis 1835 halten, da ihm die Behörden die Unterstützung versagten. Für die Entwicklung der Lehrplanidee hätte es von Bedeutung sein können, daß er von Beruf Lehrer war und ihm bei seinen Bemühungen ein schulisches Ziel vorgeschwebt hat, indem er Lesen, Schreiben, Rechnen, Religion und Sprachübungen betrieb. Leider hat er selbst nichts über seine praktische Tätigkeit veröffentlicht, so daß mehr seine menschenfreundliche Gesinnung als seine praktischen Versuche auf die Zukunft Einfluß hatten.

In demselben Jahre gründete der Pfarrer Haldenwang zu Wildberg in Württemberg die erste deutsche Idiotenanstalt. Der Antrieb zu dieser Gründung, der in religiösen Motiven des Pfarrers wurzelte, bestimmte auch den Unterrichtsbetrieb einschneidend. So war die Konfirmation das Ziel aller Bemühungen, und es soll ihm auch wirklich gelungen sein, alljährlich mehrere schwachsinnige Kinder mit Erfolg zur Konfirmation vorzubereiten. Der religiös fundierte Ausgangspunkt dieser Bestrebungen, der sich im Mitleiden mit den „Blödsinnigen" kundtat, gab auch das Ziel der Arbeit an: den Schwachsinnigen an den Segnungen, wie sie sich für den Menschen aus der

[3]) Sengelmann, Idiotophilus, S. 69.

Religion ergeben können, teilnehmen zu lassen. In diesem Gedanken ist eine der Wurzeln zu suchen, die uns noch häufiger begegnen wird, und die für die Entwicklung der Lehrplanidee von Bedeutung werden sollte.

So ist es auch bei dem Arzte Guggenbühl (1816—1863), von dem ein kräftiger Anstoß für die Schwachsinnigenbildung ausging. Ein armer, zwergartig verkrüppelter Kretine, den er vor einem Kruzifix sein Paternoster murmeln sah, erregte sein Mitleid und gab den Anlaß zu seiner Tätigkeit. Als er daraufhin die bis 1840 vorhandene Kretinenliteratur durchsah, ward ihm die Ueberzeugung, daß durch die große Literatur „auch nicht eine Menschenseele gerettet", daß „die gelehrte Forschung nur ein Element, das zweite und hauptsächlichste aber die persönliche Aufopferung und Liebe sei". Von dem Gefühl seiner Sendung und inneren Berufung zeugen die Worte: „Wäre mein Beruf nur der des praktischen Arztes, so würde ich meine Stellung nicht mit der eines königlichen Leibarztes vertauschen; aber Gott hat mich für eine Bahn bestimmt, und ich muß seinem Rufe Folge leisten".[4]) Nachdem er daraufhin 1840 in Maltens Weltkunde mit hinreißenden Worten seinen großen Hilferuf zur Bekämpfung des Kretinismus bekanntgegeben hatte und aus allen Ländern Gaben flossen, gründete er seine weltberühmte Anstalt auf dem Abendberge bei Interlaken.

Mit Medikamenten und pädagogischen Maßnahmen versuchte er den „Blödsinn" zu heilen. Bestimmend für die Entwicklung seiner Lehrplanidee war, daß er von Beruf Arzt war, also das schulische Moment, soweit man Lesen, Schreiben und Rechnen darunter versteht, nicht von vornherein in den Vordergrund stellte. Seine Pädagogik zielte in erster Linie auf Kraftentwicklung hin und begann mit der Sinnenbildung. Das Auge wurde geübt; denn „das Sehen der Kretinen ist kein bestimmtes Hinsehen auf etwas, kein Fixieren und Auffassen des einzelnen, sondern nur ein leidendes Verhalten gegen den Lichtreiz im allgemeinen".[5]) Sinnenbildung wurde auch durch Wanderungen in die Schönheit der umgebenden Natur betrieben. Gong und Glocke sollte bei den Schwächsten das Gehör schärfen und kräftigen. Musik und Gesang wurden eifrig gepflegt, „welcher letztere mit Orgelbegleitung in der Anstalt täglich öfters wiederholt wird und von merkwürdigem Erfolg ist". Auch die Geschmacksarten wurden gesondert geübt, der bittere mit Aufguß der Quassia, der saure mit Essig, der süße mit Honig usw.. Selbst physikalische Experimente (z. B. die elektrische Anziehungskraft des Bernsteins) wurden vorgeführt. Zur körperlichen Ausbildung wurden schon Turnen und gymnastische Uebungen verwertet. Das Gemeinschaftsleben innerhalb des Hauses diente der Erziehung des Willens zum Guten. Erst nachdem so die Kräfte geweckt waren, traten Uebungen im Lesen, Schreiben und Rechnen auf, daneben wurden Gartenarbeiten betrieben: „Sobald die körperliche Entwicklung nur etwas fortgeschritten ist, so halte ich die Garten- und landwirtschaftliche

4) Sengelmann, Idiotophilus, Bd. 1, S. 70.
5) Sengelmann, a. a. O. S. 72.

Arbeit nebst häuslichen Arbeiten für die beste Gymnastik, weil ein bestimmter Zweck damit verbunden ist, nämlich die Vorbereitung fürs bürgerliche Leben". [6])

Dr. Guggenbühl hatte demnach mit scharfem Blick die Prinzipien erkannt, um bei Kretinen eine geistige Entwicklung anzubahnen. Er stellte nach unseren heutigen Begriffen die Kräftebildung durchaus in den Vordergrund. Daneben gab der religiöse Standpunkt des Stifters der Anstalt das Gepräge. Er selbst schrieb an Lord Aschley: „Daß die unsterbliche Seele bei jedem von Menschen geborenen Geschöpfe dieselbe ist, war die leitende Idee aller meiner Bemühungen". [7]) Demgemäß verwendete er auch evangelische Diakonissen bei seiner Lehr- und Pflegearbeit. Wenn auch von ihm kein Lehrplan im heutigen Sinne des Wortes vorliegt, so sind doch die Ideen seines Bildungsverfahrens klar ausgesprochen, und sie wirkten von hier aus in ganz Europa, ja, bis nach Amerika hinüber. Aus allen Ländern kamen Aerzte, Lehrer und Philanthropen nach dem Abendberg, und es entstand eine Abendbergliteratur in allen Sprachen der zivilisierten Länder. Selbst einzelne Regierungen ließen jetzt in ihren Ländern Statistiken über die vorhandenen „Blödsinnigen" aufstellen und regten Anstaltsgründungen an.

Die erste Anstalt, die für die Fortentwicklung der Lehrplanidee von Bedeutung wurde, war die „Königlich-Sächsische Idiotenanstalt Hubertusburg" (1846). Der dortige Oberlehrer Gläsche, der einem Lehrer Hörnig, der auch auf dem Abendberg gewesen war, im Amte folgte, gab 1854 seinen ersten Bericht heraus, der seine Unterrichtsprinzipien enthält und nachhaltige Wirkungen hinterließ, und der darum als der erste Lehrplan in der Schwachsinnigenbildung angesehen werden kann.

Gläsche baute sein Verfahren auf psychologischen und physiologischen Voraussetzungen zu einem System aus, das von der damaligen medizinischen Presse als grundlegend und bahnbrechend bezeichnet wurde.

Er stellte zum ersten Male fest, daß der „Blödsinnige nicht an einem völligen Mangel, sondern nur an Schwäche seiner geistigen Vermögen leide", und erkannte auch das alleinige Mittel der Abhilfe, nämlich die Stärkung der Schwäche durch „zweckmäßige Uebung", ebenso „wie Muskeln und Bänder durch Gymnastik" gestärkt werden können. Dabei übersah er die Schwierigkeiten der Aufgaben nicht, wenn er meinte: „Es ist nur die Frage, wie die Geistesgymnastik zu betreiben ist".

Da der Blödsinn sich „psychisch" („geringe Energie des Vorstellungsvermögens, träge Reflexion in den Willen, hoher Grad von Unempfindlichkeit") wie auch „physisch" („Skrofeln, Wasserkopf, Lähmungen" usw.) äußert, so sind ihm „das psychische und das somatische Verfahren von gleichhoher Wichtigkeit". Auch den Ausgangspunkt aller Bildung hat er in psychologischer Hinsicht richtig erkannt, wenn er von einem „dunklen Innewerden der Eindrücke,

[6]) Sengelmann, a. a. O., S. 72.
[7]) Sengelmann, a. a. O., S. 74.

vom dunklen Gemeingefühl der Neugeborenen, aus dem zuerst der Tast- und der Gesichtssinn" sich herausheben, spricht. Auf die Belebung dieses Gemeingefühls soll sowohl durch Unterricht als auch durch eine geordnete Körperpflege eingewirkt werden. Als kennzeichnendes Merkmal solcher Uebungen muß von „vornherein die Anregung zur Selbständigkeit als willensbildendes Moment stark in den Vordergrund treten".

Der Aufbau des ganzen Planes vollzieht sich in 6 psychologisch begründeten Entwicklungsstufen, deren Ziel der Besuch des Elementarunterrichts der Volksschule ist. Da dieser Stufengang zum Grundstein für die sich entwickelnde Praxis in der Heilpädagogik wurde und die Einwirkung dieser Gedanken später auch auf die Hilfsschule (besonders ihre Vorklassen) nachhaltig einwirkte, sei er etwas eingehender wiedergegeben:[7*])

1. müssen die Sinne des Kindes geübt werden, damit es anschauen lerne, dazu ist notwendig, den „Tätigkeitstrieb, der hier fast durchweg als Nachahmungstrieb auftritt, einigermaßen anzuregen", das Kind soll also durch Uebungen sehen, hören und „sich rühren" lernen.
2. soll das Kind durch wiederholtes Anschauen der Dinge zu Vorstellungen gelangen. Es werden auf dieser Stufe Dinge mit recht unterschiedlichen Merkmalen so lange angesehen, betastet berochen, ja, beleckt, bis das Kind des Unterschiedes sich bewußt ist und auf Verlangen den richtigen Gegenstand zeigt, herbeibringt oder fortträgt.
3. sollen die gewonnenen Vorstellungen kombiniert werden, um dadurch zu Begriffen zu gelangen. Es wird auf dieser Stufe mit Gegenständen von verschiedener Form, Farbe und Größe hantiert, und einfache Aufträge werden ausgeführt, die sich bis zu drei und vier gleichzeitig aufgegebenen Aufträgen steigern. Die auf allen Stufen auftretenden Bewegungen gehen hier in „leichte Turnübungen" über. Ist das bisher gekennzeichnete erreicht, so steht der Erzieher „am Markstein des Erwachens des Selbstbewußtseins", und dieser erhebende Augenblick kann nur noch einmal überboten werden und zwar dann, wenn es sich entscheidet, „ob sein Weg himmelwärts gehen, oder ob es fort und fort engherzig in der Haft seines Egoismus im Staube kriechen soll".
4. soll das Kind abstrahieren lernen. Darum werden Bilder nur mit „einem" Sinn betrachtet und dadurch größere Anforderungen an die Aufmerksamkeit gestellt. Fängt das Kind nach vielfachem Anschauen an, Bilder nachzumalen, so ist der Zeitpunkt gegeben, wo die Vorübungen zum Zeichnen, Schreiben und Lesen beginnen können, zumal „die Buchstaben nichts anderes sind als bildlich dargestellte Laute".

Auch die große Bedeutung der Entwicklung der Sprache für die geistige Entwicklung der Schwachsinnigen kommt im Plan gebührend zum Ausdruck; denn

7*) Ztschr. für die Behandlung Schwachs. und Epil. 1899, 10-11, S. 193.

5. ist aller Fleiß darauf zu verwenden, „daß das Kind sprechen lerne, da die mangelnde Sprache nicht immer auf organischen Fehlern beruht, sondern vielmehr oft eine Folge des Blödsinns ist". Oft auch fehlt „die Energie des Willens", um die Sprechwerkzeuge richtig in Bewegung zu setzen. Besondere Aufmerksamkeit ist den gedankenlosen Schwätzern zuzuwenden, wie auch denen, die Stottern und stammeln, eine „besondere, auf Heilung abzielende Behandlung" zuteil werden muß; „denn die Sprache ist es, die dem Erzieher das Seelenleben des zu bildenden Individuums erst vollkommen erschließt."

Sind soweit die gesamten geistigen Kräfte vollends gebildet, so ist das Kind befähigt,

6. an dem Elementarunterricht der Volksschule teilzunehmen. Dabei hat das Auffassen der Zahlengrößen sich stets auf Anschauen zu gründen. Lesen und Schreiben und Zeichnen sollen Aufmerksamkeit und Denkkraft anregen und nicht gleich auf baldige Erlangung mechanischer Fertigkeiten hinauslaufen. Besondere Gedächtnisübungen sind Verse und Lieder, die gleichzeitig gesungen werden. Fröbelsche Singspiele sollen durch Melodie, Rhythmus und Text die Kinder erfreuen und auf eine harmonische Entwicklung aller Kräfte hinwirken. Auch die hohe Bedeutung der Leibesübungen für die Schwachsinnigen hat Gläsche erkannt; denn Turnübungen im Turngarten, der mit allerlei Geräten versehen ist und den täglichen Tummelplatz der Kinder bildet, sollen auf alle Zweige des übrigen Unterrichts einwirken, z. B. auf Schreiben und Zeichnen. Für die Erziehung in diesem Sinne werden auch Beschäftigungen der Kinder mit mechanischen Arbeiten angestrebt, die die Geschicklichkeit bilden. Verrichtungen im Hause und im Garten, sowie Stricken, Flechten und Papparbeiten kommen in Betracht. In diesen Uebungen ist der erste Versuch der Einführung von Handfertigkeiten zu sehen, und Gäsche betont sogar, daß „Bildung zur Erwerbsfähigkeit" hierbei das Ziel sei.

Der Endzweck des Unterrichtes ist ihm aber die Bildung des sittlich-religiösen Gefühls, deshalb muß das Kind, „sobald es einigermaßen aus dem Staube gezogen und zum Bewußtsein erweckt ist, lernen, sein Gemüt zu Gott zu erheben". Dabei stellt Gläsche methodisch wertvolle Gesichtspunkte in den Vordergrund. Der Religionsunterricht soll sich auf „Naturanschauung und biblische Geschichte" gründen. Von Ereignissen der Anstalt und deren nächster Umgebung soll ausgegangen werden, wie überhaupt ein Religionsunterricht, „der sich auf die Erscheinungen des alltäglichen Lebens gründet" und „gleichsam aus dem Leben herauswächst, in den Kindern lebendig werden kann und sicherlich mehr in das Leben eingreift als ein zu abstrakt gehaltener oder mit Begriffserklärungen sich herumwerfender".

Dieser Plan Gläsches enthält in seinen Grundzügen alles, was im Laufe der Zeit durch praktische und theoretische Versuche von führenden Pädagogen, wie sie nun in den in schneller Folge neu-

gegründeten Anstalten (auch der inneren Mission) tätig sind, weiter ausgebaut werden. [8])

Was bedeutet nun diese erste Entwicklungsperiode für die Entwicklung der Lehrplanidee?

Die gekennzeichneten Bestrebungen der Schwachsinnigenbildung gingen aus von Menschen, die ein mitfühlendes Herz für die „Blödsinnigen" hatten. Zumeist waren es Pfarrer oder sonst religiös gestimmte Naturen, denen aus ihrer inneren Glaubensüberzeugung heraus die Aufgabe erwuchs, auch die Seelen dieser armen Geschöpfe zum Leben zu erwecken und ihnen die Segnungen eines religiösen Lebens zuteilwerden zu lassen. In dieser weltanschaulich bedingten Gesinnung ist zugleich die Ursache für die Zielsetzung ihrer gesamten Bemühungen zu sehen. So war z. B. der Tageslauf innerhalb der Anstalten auf dieser Grundlage aufgebaut. Es wurden zu den verschiedenen Tageszeiten gemeinsam Gebete gesprochen und fromme Lieder gesungen. Der erteilte Unterricht steckte sich von vornherein das Ziel, die Kinder zu religiös-sittlichen Menschen zu bilden oder, wie es damals oft ausgedrückt wurde, sie „konfirmationsfähig" zu machen. In dieser aus der Charitas heraus sich ergebenden Entwicklungsperiode, die wir als die weltanschaulich-charitative Wurzel der Lehrplanidee bezeichnen können, ergibt sich als charakteristisches Merkmal für das Ziel der Bildung und für die Auswahl der Bildungsgüter eine weltanschaulich bedingte religiöse Tendenz, die die Bildungs- und Lehrpläne dieser Zeit durchzog und dem ganzen Bildungsverfahren von vornherein ihr Gepräge gab. Sie fand hauptsächlich im Lehrplan ihren Ausdruck in einer reichhaltigen Fülle religiösen Unterrichtsstoffes (besonders des Memorierstoffes), der zum großen Teil von den Schwachsinnigen unverstanden und mechanisch angeeignet wurde.

Neben der Bestimmung der zu erzielenden Bildungsinhalte darf aber die hier und da auftretende methodische Ausgestaltung des Bildungsverfahrens nicht übersehen werden. Dadurch, daß auch Aerzte und Lehrer sich der Schwachsinnigenbildung in den Anstalten widmeten, entwickelte sich von ihren Anschauungen her eine zweite, rein methodische Tendenz, die in manchen Plänen charakteristisch zum Ausdruck kommt und sich dadurch kennzeichnet, daß wahre Bildung nicht darin

---

[8]) Kall, 1850—1898 in Mariaberg (Erfinder des Farben- und Formenbrettes).

Joh. Landenberger, 1851—1877 in Stetten im Remstal (Einführung des Formenunterrichts).

Barthold, Hephata (Fibel, Spruchbuch, Schrift: „Der erste vorbereitende Unterricht für Schwache und Blödsinnige" M.-Gladbach 1868).

W. Bösch, Unterrichts- und Beschäftigungsplan der verschiedenen Stufen der Idiotenanstalt, Berlin 1858.

Georgens und Deinhardt, „Stunden- und Lehrplan" im med. päd. Jahrbuch der Levana für das Jahr 1858, S. 29.

Georgens und Deinhardt, Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten, Leipzig 1861 und 1863.

Reinke, Die Unterweisung und Erziehung schwachsinniger Kinder, Berlin 1897 (mit Literaturnachweis für Lehrpläne dieser Zeit).

Trüper, Zur Theorie eines Unterrichts- und Erziehungsplanes, Gütersloh, Bertelsmann 1893.

besteht, einen Unterrichtsstoff dem Gedächtnis des Schwachsinnigen mechanisch einzuprägen, sondern daß alle unterrichtlichen Bemühungen zunächst darauf hinauslaufen müssen, in erster Linie und auf allen Stufen die schwachen Kräfte der kindlichen Seele durch Betätigung und Mittun zum Leben zu erwecken und fortlaufend zu stärken. Dieses methodische Prinzip, das vor allem eine formale Bildung anstrebt, bevor mit der materialen begonnen werden soll, ist die zweite Tendenz in den Bildungsplänen dieser Periode, die als charakteristisches Merkmal der weltanschaulich-charitativen Wurzel der Lehrplanidee anzusehen ist.

Gründe für die Entwicklung dieses möglichen und richtigen methodischen Weges liegen einmal darin, daß man die tiefstehendsten Schwachsinnigen vor sich hatte, bei denen die üblichen Methoden des Einprägens von Wissensstoffen von vornherein versagten, zum anderen, daß es sich bei den Veranstaltungen durchweg um Anstaltsbetriebe handelte. Die Erzieher hatten die Kinder den ganzen Tag über zu betreuen, und um sich die Arbeit bei so vielen Schutzbefohlenen zu erleichtern, waren sie wie von selbst darauf angewiesen, die Kinder zum Mittun bei Haus- und Gartenarbeiten und zu kleinen Beschäftigungen anzuregen. Einem scharfen pädagogisch-ärztlichen Blick konnte da die Bedeutung der Bewegungsübung für die psychisch-physische Entwicklung Schwachsinniger nicht verborgen bleiben. Die Beschäftigung innerhalb des Anstaltsbetriebes führt bald zur Erkenntnis der hohen Bedeutung der Gartenarbeit und einiger technischer Verrichtungen wie Stricken, Stuhlflechten, Papparbeiten, und so entwickelt sich allmählich eine Arbeitstherapie, die die ersten Anfänge des heute in der Schwachsinnigenbildung so wichtigen Handfertigkeitsunterrichtes mit sich bringt. Die rein schulischen Momente des Lesens, Schreibens und Rechnens traten, da es sich durchweg um geistig sehr tiefstehende Kinder handelte, mehr in den Hintergrund. Die auffälligen körperlichen Mängel und Abnormitäten dieser „Blödsinnigen" bedingten auch von Anfang an eine gewisse Körperpflege, zu der sich neben der Sorge für Reinlichkeit, geeignete Nahrung, Licht und Luft bald planmäßige Leibesübungen wie Turnen und Gymnastik gesellten.

Die weltanschaulich-charitative Wurzel der Lehrplanidee zeigt uns, wie die Anfänge unserer heutigen Bestrebungen in der Schwachsinnigenbildung bis in die erste Periode zurückreichen; denn noch heute sind die richtige Gestaltung und Einordnung des Handfertigkeitsunterrichtes, die Leibesübungen, ja, die Erwerbsfähigkeit, die hier schon zum ersten Male erwähnt wird, bedeutungsvolle Probleme, und selbst die heutige Auseinandersetzung zwischen formaler und materialer Bildung nimmt hier ihren Anfang. Und wer müßte bei den in der Gegenwart zum Schlagwort gewordenen „geistig-orthopädischen Uebungen" (Bartsch und Lesemann) nicht gleich an Gläsches „Geistesgymnastik" denken!

In den angeführten Ideen war eine Grundlage für eine verheißungsvolle Fortentwicklung der Schwachsinnigenbildung gegeben, doch erst in viel späterer Zeit sollten sie auf die Lehrplanidee in der Hilfsschule befruchtend einwirken, und obwohl jetzt die Anregung

zur Gründung von Hilfsschulen von den Idiotenanstalten ausging und Stötzner, der „Vater des Hilfsschulwesens", Erfahrungen in den Anstalten (besonders Hubertusburg) gesammelt hatte, die er seiner Werbeschrift: „Schulen für schwachbefähigte Kinder", Leipzig 1864, zu Grunde legte, ist doch eine geradlinige Entwicklung innerhalb der Lehrplanidee nicht zu verzeichnen, sondern es bildet sich jetzt daneben ein Weg selbständig aus, der ohne Beachtung der hier schon gewonnenen Ergebnisse von ganz anderen Erwägungen ausgeht, und der sich auch ganz andere Ziele steckt. Dieser zweite Weg gibt auch der Entwicklung der Lehrplanidee eine eigenartige, besondere Richtung, die für die Zukunft sehr bedeutungsvoll werden sollte.

Auch die Stötznersche Schrift enthält einen Lehrplanentwurf, der in geschichtlichen Werken oft als „der erste Hilfsschullehrplan" bezeichnet wird. Es lohnt sich nicht, in diesem Zusammenhange näher auf ihn einzugehen, da Stötzner im wesentlichen durchaus die oben angeführten Lehrplangedanken Gläsches wiedergibt, was sich schon im Aufbau seines Planes kundtut.

Bei der Besprechung der „zweiten und ersten Stufe" seiner „Nachhilfeschule" geht Stötzner allerdings etwas über Gläsche hinaus und betont mehr das üblich schulische Moment, indem er für einige Lehrgegenstände beachtenswerte Bemerkungen macht, so über den „systematischen Grammatikunterricht", von dem in der „Nachhilfeschule" „keine Rede sein kann", über den „Unterricht in den gemeinnützigen Kenntnissen", da Realien für diese Schule zu hoch klingen würde, über den Rechenunterricht, bei dem die Schulstube sich in einen „Kaufmannsladen" verwandeln soll, und über den Handarbeitsunterricht, dessen eigentliches Ziel „Erziehung zur Erwerbsfähigkeit" ist. Doch leider ist Stötzner in diesem Teile seiner Ausführungen nicht ausführlich genug, um wirklich nachhaltige Anregungen geben zu können. Vielmehr weist auch er auf die Volksschularbeit hin, da er der Ansicht ist, daß der Unterricht später „überhaupt dem der Volksschule mehr und mehr ähnlich" werde. Wenn auch Stötzner in seiner Schrift den Gedanken des Hilfsschulwesens zum ersten Male klar ausspricht und durch seine Werbetätigkeit den Hilfsschulgedanken als solchen weit verbreitet hat, so hatte doch sein Lehrplanentwurf für die Praxis und für die Fortentwicklung der Lehrplanidee zunächst nicht die Bedeutung, die man allgemein annimmt. Ein gewisser Einfluß (Erzielung der Erwerbsfähigkeit) läßt sich erst später bei Richter und Kielhorn nachweisen. Der Grund für die Unterbrechung, die die Entwicklung der Lehrplanidee dadurch erfahren hat, wird einmal darin zu suchen sein, daß Stötzner über das Wesen der schwachsinnigen Kinder sich nicht klar aussprechen konnte, so daß in dem Jahre 1866 in den „Leipziger Nachrichten" ein Zeitungsstreit über „schwachsinnige" oder „schwachbegabte" Kinder ausbrach, Stötzner auch in Wirklichkeit an Stelle einer bloßen Schule eine Tagesanstalt forderte, so daß seine Bemühungen um die Verwirklichung seiner Ideen in Leipzig trotz dauernder Verhandlungen über die Angelegenheit bis zum 19. Nov. 1881 erfolglos blieben, zum anderen hatten sich seine Gedanken aus seiner praktischen Tätigkeit in einer Anstalt für Idioten

ergeben, und die beiden Momente — Anstalt und Idioten — dürften der Grund dafür sein, daß die Lehrer, die von der Volksschule herkamen und sich nun der Schwachsinnigenbildung zuwandten, beeinflußt durch ihre bisherige Tätigkeit, fälschlicherweise eine zu große Kluft empfanden zwischen dem, was Stötzner wollte, und dem, was sie von sich aus für einen Lehrplan für notwendig hielten. Auch war die Stötznersche Schrift vielen unter ihnen — ihren Aeußerungen nach — nicht bekannt.

b) Die schultechnisch-didaktische Wurzel.

Eine zweite Wurzel der Lehrplanidee führt auf die Volksschule zurück. Aus didaktischen und schultechnischen Gründen stellte am 29. Sept. 1859 der Rektor Haupt zu Halle (Saale) bei der städtischen Schulkommission den Antrag, „eine eigene Klasse für nicht vollsinnige Kinder, jetzt 17 an der Zahl, mit täglich 2 Stunden Unterricht zu errichten". [9]) Diesem Antrage wurde zugestimmt. Entstanden war der Plan aus dem Gedanken heraus, den Schwachsinnigen, die sich hier und da in den Klassen der Volksschule befanden, und die ein Hemmnis für den üblichen Unterricht, gleichzeitig aber auch eine Gefahr für die übrigen, meist jüngeren Kinder der Klasse waren, da sie immer wieder sitzenblieben, durch einen besonderen Unterricht dahingehend zu fördern, daß sie nach einiger Zeit wieder an dem Unterricht der Volksschule mit Erfolg teilnehmen konnten. Man war sich über die psycho-physische Beschaffenheit der in Frage kommenden Kinder nicht im klaren, so daß die Berichte in den verschiedenen Jahren immer wieder mit anderen Worten und Maßstäben das Wesen der Schwachsinnigen beschreiben. Einen solchen Maßstab bildete der Volksschulunterricht, wenn es heißt: „Kinder, die zwar unterrichtsfähig, aber zur erfolgreichen Mitarbeit mit den normal veranlagten Kindern nicht genügend begabt sind." [10]) Daher fanden auch nach einem Bericht des Volksschulrektors vom 16. 2. 1884 „zunächst schwachsinnige, schwerhörige, fast erblindete und sehr schwach veranlagte Kinder — Knaben und Mädchen — und in zweiter Linie auch solche Kinder, deren erste Erziehung von seiten der Aelteren soweit vernachlässigt worden ist, daß sie oft nicht hinreichend sprechen können, hin und wieder auch körperlich sehr gebrechliche Kinder auf besonderen Wunsch der Eltern in dieser Klasse Platz". Im Jahre 1895 entstand anläßlich des Etats die Frage, ob es sich in der Nachhilfeklasse um „Schwachbegabte" oder um „Schwachsinnige" handelte. Aus den vorhandenen Akten konnte festgestellt werden, daß es sich „zur Evidenz" ergeben hat, „daß die Nachhilfeklasse in der Tat s. Zt. für schwachsinnige Kinder eingerichtet worden ist", z. B. handelt das

---

[9]) Die hier gemachten Angaben gründen sich auf Nachforschungen in den Akten der städt. Schulverwaltung zu Halle a. S.

Vergl. auch Schröder: „Geschichte des hallischen Hilfsschulwesens" in „Die Pestalozzischule in Halle-S.". Selbstverlag des Magistrats. 1930. S. 14.

[10]) Bericht auf eine Anfrage des Magistrats. Cottbus, 25. Febr. 1896.

Protokoll vom 12. Nov. 1859 von der abgesonderten Unterweisung der schwachsinnigen Kinder", das Protokoll v. 25. April 1860 „von dem Fortbestehen des Unterrichts für Blödsinnige und dessen Ausdehnung auf 14 Stunden wöchentlich" und das Exposé des Rektors Haupt vom 12. Febr. 1862 „wiederum von Unterrichtsstunden, die auf die Sorge für die Schwachsinnigen zu verwenden sei".

Aus diesen Belegen für die Auswahl der Kinder, sowie aus dem noch folgenden Lehrplan[11]) geht hervor, daß die Nachhilfeklasse zu Halle (Saale) vom Jahre 1859 tatsächlich für „schwachsinnige" Kinder eingerichtet, also eine Hilfsschulklasse war.[12])

Die völlige Unklarheit über die psychische Beschaffenheit dieser zurückgebliebenen Kinder läßt es erklärlich erscheinen, daß man sich sowohl bei der Zielsetzung als auch bei der übrigen Ausgestaltung des Lehrplans lediglich an der Volksschule und deren Arbeitsweise orientierte. Im Bericht vom Jahre 1884 heißt es daher: „Die Erfolge in unserer Nachhilfeklasse sind in Grenzen befriedigende. Vernachlässigte und weniger schwachsinnige Kinder eignen sich hier oft soviel Kenntnisse im Lesen, Schreiben, Rechnen und auch der bibl. Geschichte an, daß sie nach zweijährigem Besuche der Klasse in eine fünfte Klasse der sechsstufigen Volksschule aufgenommen werden und nach vollendetem 14. Lebensalter aus einer 4., hin und wieder auch aus einer 3. Klasse entlassen werden können. Halbidioten verbleiben meist bis zu ihrer Entlassung in der Nachhilfeklasse, werden jedoch meistens soweit gefördert, daß sie wenigstens soviel sprechen und verstehen können, um durch einfache Arbeit ihr Fortkommen zu finden".

Da zunächst nur eine Klasse vorhanden war, ging man, um zu einem Lehrplan zu gelangen, folgendermaßen vor: man verkürzte und beschnitt den Stoffplan der Volksschule, setzte das zu erreichende Ziel herab und schuf so einen sogenannten „Scherenplan". In einem Bericht für das Ministerium v. 14. Febr. 1896 wird das Ziel der Arbeit noch folgendermaßen angegeben: „Ihrem Lehrbetriebe nach ist diese Hilfsklasse eine einklassige, städtische Schule zu nennen, deren Abteilungen — bis drei — sich etwa die Ziele der Unter- und Mittelstufe unserer sechsstufigen Volksschule zu stecken haben". Derartige Zielangaben finden sich immer wieder in den Akten, besonders in den Auskunftsberichten, die von anderen Städten über die Einrichtung der Nachhilfeklasse von Halle (Saale) sehr zahlreich eingeholt wurden.[13]) Selbst ein Lehrplan v. 30. Nov. 1898, entworfen von Dr. Maennel, weist noch als Ziel für einen wöchentlichen 26 stündigen Unterricht (22 wissenschaftliche und 4 technische Fächer) folgendes auf: „Das Lehrziel ist erheblich niedriger zu stecken als in den entsprechenden Volksschulklassen und geht an keiner Stelle über das für die

---

11) S. 18.

12) Dieser Hinweis ist erforderlich, da in den geschichtlichen Werken durchweg die Nachhilfeklasse von Dresden-Altstadt aus dem Jahre 1867 als die erste Hilfsschulklasse angeführt wird, somit aber erwiesen ist, daß tatsächlich Halle-S. die erste Hilfsschulklasse in Deutschland eingerichtet hat.

13) z. B. von Cottbus, Posen, Antwerpen, Linz, Würzburg, Stolp, Bremerhaven, Forst i. L., Eisleben, Altona.

Mittelstufe einer normalen Volksschule vorgeschriebene Maß hinaus". [14])

Mit dieser Zielsetzung war auch gleichzeitig der Lehrplan für die Hilfsklassen im wesentlichen festgelegt. Es wurde einfach der Volksschullehrplan der betreffenden Unterrichtsstufe übernommen und der Unterrichtsarbeit zu Grunde gelegt. Doch konnte dem Auge des erfahrenen Lehrers trotz der noch vorhandenen Unkenntnis über das Wesen des geistig schwachen Kindes die Unmöglichkeit einer bloßen, wenn auch beschränkten Ziel- und Stoffübernahme nicht ganz verborgen bleiben, und so stellte sich auch bald eine gewisse Ungewißheit und Unsicherheit in der Unterrichtsarbeit ein, die gleich von Anfang an das Suchen nach einer Andersgestaltung der Lehrweise und des Lehrzieles auftreten ließ. Daher enthält schon der vorhandene Volksschullehrplan (in dem ein Nachtrag über die Erteilung von Turnunterricht aus dem Jahre 1864 steht, der also älter sein muß, als diese Jahreszahl angibt) einen besonderen Anhang für die Nachhilfeklasse, in dem das Hilfsschulartige des zu erteilenden Unterrichts deutlich zum Ausdruck kommt: „Vor allen Dingen soll dahin gestrebt werden, den Geist der Kinder durch Anschauungs- und Sprechübungen zu stärken, benutzt werden hierbei: ‚Hilles Bilder'." Der Unterricht erstreckt sich auf: bibl. Geschichte (Katechismus), Schreiben, Lesen, Rechnen und Singen.

Die biblischen Geschichten sollen „in anschaulicher und faßlicher Weise, so daß sie die Kinder gleichsam mit erleben", erzählt werden. Freies Nacherzählen soll soweit stattfinden, „soweit es den Kräften der Kinder möglich ist". „Dazu wähle der Lehrer Sprüche, die leicht zu verstehen sind und den Hauptgedanken der Geschichte ausdrücken." 18 Religionsgeschichten und 4 Gebote sind besonders benamt.

Im Schreiben und Lesen werden psychische und physische Schwierigkeiten „bei den Schwachsinnigen" hervorgehoben, z. B. Schwierigkeiten beim Unterscheiden von Gegenständen und bei der Begriffsbildung, daher wird vor Ueberstürzung gewarnt. Methodisch interessant ist die Anweisung, Bild und Namen der Buchstaben „spielend" einzuprägen und bei der „Vorführung der Buchstaben kleine Geschichten zu erzählen, die sich auf Bild und Namen derselben beziehen". Lesestoffe sollen „nur aus dem Anschauungskreise der betreffenden Kinder" gewählt werden. Auch das Nachschreiben wird empfohlen, „ohne dabei streng auf die Unterscheidung des b und p, d und t, ei und eu Rücksicht zu nehmen".

Der Rechenunterricht wird als der „schwerste" Unterrichtsgegenstand bezeichnet und soll im Anschaungsunterricht vorbereitet werden. Die russische Rechenmaschine und die ersten Uebungen der Rechenbücher von Hentschel und Scharlach sind fleißig zu gebrauchen. Das Singen soll auch einzeln geübt werden und sich auf leichte Lieder und einige der leichtesten Choräle erstrecken.

Für Mädchen ist außerdem Unterricht in weiblichen Handarbeiten vorgesehen, „sie werden zunächst im Stricken geübt".

[14]) Vgl. Min. Erl. vom 16. Juni 1894, Zentralblatt 1894, S. 568.

Zum Schluß wird darauf hingewiesen: „Die Tätigkeit der Sinne zu üben, da Schwachsinnige Form und Farbe nicht zu unterscheiden vermögen" und folgende Bemerkung angefügt: Näheres hierüber möge der Lehrer in der „Evangelischen Pädagogik" von Dr. Chr. Palmer nachlesen page 634 bis 659". [15])

Dieser Hilfsschullehrplan, der wirklich in der Praxis angewandt wurde, der Bedeutung gewann und darum als der erste Hilfsschullehrplan bezeichnet werden muß, zeigt deutlich das Bemühen, die Eigenart des Unterrichts für Geistig-Schwache herauszustellen. Es ist aber auch auf der anderen Seite das Befangensein im Herkömmlichen nicht zu verkennen, so tritt z. B. immer wieder die Anschauung als das Wesentliche des Unterrichts auf, ohne andere unterschiedliche Merkmale als ein bloßes „Mehr" gegenüber der Anschauung im Volksschulunterrichte herausstellen. Selbst Lehrmittel und Lehrbücher sind dieselben wie die in der Volksschule. [16])

Auch der Stundenplan bringt diese Volksschultendenz zum Ausdruck. Er beginnt jeden Morgen mit dem Religionsunterricht und weist dieses Fach siebenmal auf, Turnen läßt er dagegen nur zweimal für die beiden oberen Abteilungen zu.

Als bedeutungsvolle Abweichungen vom Volksschulunterricht sind noch besonders anzuführen: die wiederholten Hinweise auf die Berücksichtigung der „Individualität der Schüler, auf die „wöchentlichen Lehrspaziergänge", die Sommer und Winter stattfinden sollen, auf den „regen Verkehr zwischen Schule und Elternhaus", der zu pflegen ist, und auf die „Handbetätigung" für Knaben, wobei sie „zu leichteren Papier- und Papparbeiten heranzuziehen sind".

Sehr bald tritt auch in Halle wie in anderen Städten das Bestreben auf, die Kinder nach dem Besuche der Nachhilfeklasse nicht wieder in die Volksschule zurückzuversetzen. Mit einem endgültigen Entschluß in dieser Angelegenheit wäre sofort die Möglichkeit gegeben worden, den Hilfsschullehrplan völlig unabhängig von den Volksschulzielen nach eigenen Prinzipien zu gestalten. Doch diese Bemühungen der einsichtigen Lehrer jener Zeit wurden immer wieder vereitelt durch die Rektoren und Schulaufsichtsbeamten, die die Anzahl der zurückversetzten Kinder als Beweis für die Bewährung der Nachhilfeklassen ansahen. Auch waren finanzielle Rücksichten maßgebend; denn man betrachtete die Nachhilfeklasse als Versuch, und obwohl er sich bewährt hatte, sträubte man sich gegen etwaige Mehraufwendungen bei der Neueinrichtung weiterer Klassen. Erst 1898 spricht sich ein Bericht des Lehrers Kläbe grundsätzlich gegen die Rückversetzung aus, indem er als Grund psychologische Gesichtspunkte hervorkehrt und darauf hinweist, „daß die nach den in vorstehenden Abschnitten aufgestellten Gesichtspunkten ausgewählten Kinder nie, auch nicht mit Kindern einer geringeren Altersklasse in demselben

---

15) „Die erste Hilfsschulklasse in Halle a. S. im Jahre 1859". Zeitschr. „Die Hilfsschule" 1927, 7, S. 299.

16) Noch der dritte Hilfsschullehrplan Halles von 1898 führt an: Die Fibel von Steger und Wohlrabe, das Lesebuch von Scharlach und Haupt, die Rechenfibel von Hentschel und das Netzzeichnen von Stuhlmann.

Tempo gefördert werden können. Kinder, bei denen nach einem kürzeren oder längeren Aufenthalte in der Hilfsklasse eine Rückversetzung in eine normale Schulklasse möglich ist, hätten eben niemals aufgenommen werden dürfen". Doch die Gründe für diese Ansicht entstammen schon den Anfängen der nächsten Periode unserer Betrachtung.

Wir haben uns in diesen Ausführungen ausdrücklich an die Halleschen Vorgänge gehalten, da sie noch wenig bekannt sind und die Entwicklung, wie sie sich in Halle vollzog, als durchaus typisch für jene Zeit angesehen werden kann. Unter ähnlichen Bedingungen, Versuchen und Ungewißheiten hinsichtlich der Lehrplangestaltung entwickelten sich auch die für die Verbreitung des Hilfsschulgedankens ebenso bedeutungsvollen Nachhilfeklassen in Dresden-Altstadt (1867), Elberfeld (1879), Braunschweig (1881) und Leipzig (1881).[17]) Auch in diesen Städten ist zunächst der Versuch einer Zurückversetzung der Schüler aus der Nachhilfeklasse in die Volksschule gemacht worden, darum treten auch hier als Ziel der Unterrichtsarbeit Unter- und Mittelstufenziele der Volksschule auf. Unklarheiten über die zu treffende Auswahl der Schüler, wie auch das Fehlen richtungweisender Literatur sind die Ursachen.[18])

Welches sind nun die kennzeichnenden Merkmale dieser zweiten Wurzel der Lehrplanidee, die wir als schulisch-didaktische bezeichnen können? Der Grund für alle nach unseren heutigen Gesichtspunkten abwegigen Bestrebungen ist zu suchen in der völligen Unkenntnis des Wesens der Psyche des geistig schwachen Kindes. Daher gerieten in die Nachhilfeklassen immer von neuem normal veranlagte, teils durch Fernbleiben von der Schule zurückgebliebene oder verwahrloste Kinder, durch die immer wieder der Gedanke der Zurückversetzung in die Volksschule unterstützt wurde oder neu auftauchte. Bedenken wir, daß die Lehrer der Hilfsklassen für ihre Arbeit nicht besonders vorgebildete Volksschullehrer waren, die mit ihren Ideen fest in der Volksschularbeit wurzelten, so wird uns die Orientierung an Volksschullehrplänen sowohl für das Ziel des Lehrplanes als auch für die Stoffauswahl durchaus verständlich. Hiermit hängt auch die Tatsache zusammen, daß die Lehrpläne dieser Zeit alle an einer Uebersteigerung des Stoffprinzips kranken. Die Tendenz zur Stoffüberfülle, oder, um es mit einem Schlagwort zu sagen,

---

17) Täßner und Puggmeyer, Die Nachhilfeschule in Dresden-Altstadt nach ihrer Entstehung und ihrem jetzt geltenden Lehrplan, Dresden, Päsler 1901.

Dr. Otto Boodstein, Die Hilfsschule für schwachbefähigte Kinder in Elberfeld, Elberfeld 1901.

Kielhorn, Die Erziehung geistig zurückgebliebener Kinder in Hilfsschulklassen, Osterwieck a. H. 1897.

Kielhorn, Die Hilfsklasse für schwach befähigte Kinder in Braunschweig, „Ztschr. f. Beh. Schwachs. u. Epil" 1885 und „Ztschr. f. Kindf." 1897.

Richter, Die Leipziger Schwachsinnigenschule, Leipzig, Hesse 1893.

18) Abgesehen vom Lehrplan vollzog sich die Entwicklung der Hilfsschule in Leipzig, die oft in geschichtlichen Werken als typisch hingestellt wird, insofern etwas anders, als dort die Anregung zur Gründung von den vorhandenen Anstalten ausging (Kern und Stötzner) und die Nachhilfeklassen unter Richters Leitung auch bald zur Tagesanstalt ausgebaut wurden.

dieser „didaktische Materialismus" steigerte sich noch nach den siebziger Jahren mit der weiteren Ausgestaltung der Volksschularbeit, die durch die Vermehrung der Klassen zum großen Teil in der Zunahme des zu behandelnden Unterrichtsstoffes bestand. Diese vom Stoffprinzip beherrschte schulische Richtung, die einen stofflich-universalistischen Zug an sich trägt und selbst für Geistig-Schwache eine möglichst umfassende Allgemeinbildung erstrebte, hat der Ausgestaltung der Lehrpläne für lange Zeit das Gepräge gegeben. Sie darf bis zur Jahrhundertwende als durchaus ausschlaggebend und beherrschend in der Entwicklung der Lehrplanidee angesehen werden. Dann erst macht sich daneben allmählich die neu aufkommende psychologisch-methodisch orientierte Richtung geltend, ohne jemals die vorhandene Tendenz zur Stoffülle und zum Orientieren an der Volksschularbeit ganz zu verdrängen. Unterstützt wurde diese Neigung zum Stoff, besonders soweit Memorierstoffe in Frage kommen, durch einen nicht selten vorkommenden Typus unter den Geistig-Schwachen, der ein relativ gutes mechanisches Gedächtnis aufweist und durch seine zuweilen bestechenden Gedächtnisleistungen leicht nichtvorhandene Unterrichtserfolge vortäuscht.

Besonders hindernd stand der Loslösung von der Volksschularbeit, ihren Lehrplänen und Lehrzielen das Verhalten der Reichshauptstadt entgegen. Erst im Jahre 1898, nachdem sich in den Städten mit Nachhilfeklassen schon fast überall der Gedanke einer Sonderstellung und gewissen Selbständigkeit der Hilfsschularbeit durchgesetzt hatte, richtete Berlin seine „Nebenklassen" ein mit der Absicht, den Nebenunterricht sobald als tunlich durch den regulären zu ersetzen" [19]), und erst im Jahre 1911 wurde die Bildung der Geistig-Schwachen in Berlin dem Gedanken der zeitgemäßen Hilfsschulbestrebungen angepaßt; doch sind die Nachwirkungen der Nebenklassen dort noch bis in die Gegenwart hinein zu verspüren. Es erscheint verständlich, daß besonders kleinere Städte ihr Augenmerk auf Berlin lenkten, und daß durch die Einstellung der Reichshauptstadt die Herausbildung des Sondercharakters der Hilfsschullehrpläne gehemmt wurde.

Daß die Stoffüberbürdung besonders im Religionsunterricht durch Anhäufung von religionsgeschichtlichen Stoffen, Sprüchen, Liedern und Katechismusstücken trotz des hin und wieder angeführten Hinweises auf eine möglichste Stoffbeschränkung zutage tritt, darf uns nicht wundern; waren doch viele Lehrer und auch Schulaufsichtsbeamte jener Zeit unter dem Regime der Stiehlschen Regulative für ihren Beruf vorgebildet worden und noch lange Zeit, nachdem diese Verordnung schon wieder aufgehoben worden war, in ihrem Geiste befangen.

c) Die psychologisch-methodische Wurzel.

Allmählich wurde auch die Hauptursache für diese schulische Einstellung innerhalb der Geistesschwachenbildung beseitigt — ob-

19) Verwaltungsbericht des Magistrats v. 1898/99. S. 10 zitiert bei Maennel: „Vom Hilfsschulwesen", S. 3 u. 4.

wohl die Neigung zum Stoffprinzip noch lange bestehen blieb —, indem das Wesen der Geistesschwäche mehr und mehr erkannt wurde. Damit setzt die dritte Wurzel innerhalb der Entwicklung der Lehrplanidee ein, die wir als die psychologisch-methodische bezeichnen können. Von drei Seiten her — von der praktisch-pädagogischen, der medizinisch-psychiatrischen und der psychologischen — wird die Lösung dieser Aufgabe unternommen.

Obwohl die ersten bedeutenderen Werke der Psychologie, Psychopathologie und Psychiatrie schon vor der Jahrhundertwende erschienen, verging doch eine geraume Zeit, bis die ausgesprochenen Ideen in der Praxis wirksam wurden und entsprechende Methoden erarbeitet werden konnten. Auch waren die wissenschaftlichen Werke den Hilfsschullehrern nicht gleich zugänglich und in der dargebotenen Form nicht ohne weiteres für die Praxis verwertbar. Daher klagen die nun auftretenden Pfadfinder der Hilfsschulpädagogik allgemein über den Mangel an richtunggebender Literatur. Hatten die gekennzeichneten Forschungsrichtungen die Psyche des Geistig-Schwachen immer nur in ihren Grenzgebieten berührt, so war die genauere Erkenntnis des Wesens der Geistesschwäche für die Hilfsschullehrer von vornherein eine Hauptaufgabe, auf die sie durch ihre praktische Tätigkeit dringlichst verwiesen wurden. Gleichsam aus Opposition gegen die oben geschilderte schulische Richtung, die die Arbeit in der Hilfsschule immer wieder zu Mißerfolgen führen mußte, gingen sie daher von sich aus mit einer gewissen Selbständigkeit an die Aufgabe der Erforschung der psychischen Erscheinungen und deren Ursachen und Zusammenhänge heran. Es werden zum ersten Male Beobachtungsbogen nach ganz bestimmten Gesichtspunkten entworfen, erste Personal- und Fragebogen werden eingeführt, und Schülercharakteristiken erscheinen in den methodischen Werken.[20]) Die erzielten Ergebnisse werden für die praktische Gestaltung der Unterrichtsarbeit ausgewertet und machen sich für die Fortentwicklung der Lehrplanidee geltend.

Einige Anregungen wurden auch den ersten Lehrern an Hilfsschulen zuteil durch die Berührung mit Ideen, wie sie die als weltanschaulich-charitative Periode gekennzeichnete Entwicklung des Anstaltswesens für „Blödsinnige" jetzt zeitigte. Beide Richtungen begegnen in den achtziger Jahren einander, und wenn auch dem Hilfsschulgedanken in den Vertretern der Idiotenanstalten (Barthold-M.-Gladbach, Sengelmann-Alsterdorf, Pieper-Dalldorf) bald darauf eine Gegnerschaft erwuchs, so besuchten doch die ersten Hilfsschullehrer eifrig die Konferenzen für das Idiotenwesen (seit 1874 alle 3 Jahre), tauschten hier ihre Erfahrungen aus und suchten sie sich nutzbar zu machen. In diesem Zusammenhange sind besonders Trüper und seine Anstalten in Jena und Schröter und seine Privatanstalt in Dresden zu nennen, die neben anderen auch besonders schulungsfähige Geistesschwache zu bilden versuchten, und die durch die Herausgabe ihrer Zeitschriften[21]) für die Hilfsschullehrer wertvolle psychologisch-

[20]) Kläbe, Anleitung zur Abfassung von Schüler-Charakteristiken, 1901.

[21]) Schröter, Ztschr. f. d. Bzhdlg. Schwachs. u. Epil. 1880, jetzt Halle, Marh. Trüper, „Zeitschrift für Kinderforschung" 1896 und „Beiträge zur Kinderforschung", Langensalza, Beyer und Söhne.

methodische Ergebnisse verbreiteten. Die sonstige Anstaltspädagogik jedoch, soweit sie die Schularbeit betrifft, ist auch um diese Zeit zum Teil von dem herrschenden Stoffprinzip beeinflußt, so wird z. B. von der einflußreichen Anstalt Hubertusburg berichtet, daß man unter „Bildungsfähigkeit" „Schulfähigkeit unter Aussicht auf Erlangung der Konfirmationsfähigkeit" verstand, und daß man „hauptsächlich durch Einwirkung auf den Intellekt, durch Schule dieses ‚hohe' Anstaltsziel zu erreichen suchte", so daß sich „der Hubertusburger Lektionsplan von Volksschulplänen durch nichts unterschied." [22]) In Stetten (Erziehungs- und Pflegeanstalt für Schwachsinnige und Epileptiker) wurde einmal mit Stolz darauf hingewiesen, daß die Kinder „ihre Sprüche sicherer können als die Kinder der Stuttgarter Volksschulen". [23])

Die ersten Lehrpläne, die auf dieser psychologisch-methodischen Grundlagen entstanden, sind die der eigentlichen Begründer der praktischen Hilfsschularbeit: Kielhorn in Braunschweig, Kläbe in Halle, Richter in Leipzig und Boodstein in Elberfeld. [24]) Schon äußerlich unterscheiden sich diese Pläne von den bisherigen, indem sie Vorbemerkungen über die körperlich-seelischen Eigentümlichkeiten der Geistig-Schwachen, Hinweise auf die Besonderheiten des Unterrichtsverfahrens, Charakteristiken, Statistiken und behördliche Bestimmungen dem eigentlichen Lehr- und Pensenverteilungsplan vorausgehen lassen. Die angeführten Grundsätze wurzeln hauptsächlich in der Einsicht, daß bei Geistig-Schwachen eine große Armut an Vorstellungen vorhanden ist, ferner in der Erkenntnis der Schwerfälligkeit und Langsamkeit der Verwertung und Verwaltung dieses dürftigen geistigen Besitzes, wodurch wieder lückenhafte Reproduktion und beschränkte Apperzeption hervorgerufen werden und den höheren Seelentätigkeiten, der begrifflichen Vorstellung, dem Urteilen und Schließen, aller Grund und Boden entzogen wird. Im Vergleich mit Normalveranlagten

---

22) G. Nitzsche, Die Königl. Sächs. Landes-Erzieh.-Anstalt für schwachsinnige Kinder, Chemnitz 1907, S. 8.

Vergleiche „Lehrplan für den naturkundlichen Unterricht in einer Anstalt für Schwachsinnige". Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epil. 1910, H. 11 und 12.

23) Glück, Schwachbeanlagte Kinder, Stuttgart 1910, S. 78.

24) Lehrplan für die Hilfsschule für schwachbefähigte Kinder zu Braunschweig, Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epil., 1881-82.

Kielhorn, Lehrplan für die Hilfsschule für schwachbefähigte Kinder zu Braunschweig, Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epil., März 1887.

Kläbe, Entwurf zum Ausbau der Hilfsschule zu Halle a. S. und ein Lehrplan für sie, Leipzig 1900.

Boodstein, Die Hilfsschule für schwachbefähigte Kinder in Elberfeld, 1901.

Grothe und Kläbe, Was haben wir erreicht und was erstreben wir, Leipzig 1901.

Lehrplan für die Hilfsschule für schwachbefähigte in Leipzig, 1903.

Reinke, Die Unterweisung und Erziehung schwachsinniger [schwachbefähigter] Kinder, Berlin 1897. [Mit Literaturnachweis für Lehrpläne dieser Zeit].

Schmitz, Zweck und Einrichtung der Hilfsschulen, Langensalza, Beyer und Söhne 1903.

hält man den Schwachsinnigen noch für einen Zurückgebliebenen, der auf der Entwicklungsstufe eines 2, 3 oder 4jährigen Kindes steht. Doch daneben erkennt man schon die durch Krankheiten (Scharlach, Diphterie, Gehirnhautentzündung, Gehirnerschütterung usw.) hervorgerufenen ganz besonderen Ausfälle der psychischen Funktionen. Anschaulichkeit und eingehende Individualisierung sind daher die Grundprinzipien des Unterrichts, wobei die Anschauung nicht nur durch Bilder, sondern durch die Dinge selbst möglichst auf Unterrichtsgängen in ihrer richtigen Umgebung vermittelt werden soll. Auch der vorhandene Nachahmungstrieb wird als Ausgangspunkt seelischer Entwicklung erkannt und methodisch verwertet.

Zusammenfassend kann über die ersten Lehrpläne gesagt werden, daß in ihnen deutlich das Bemühen zum Ausdruck kommt, die Selbständigkeit und Besonderheit der Hilfsschularbeit, besonders der Volksschularbeit gegenüber, herauszustellen. Sie haben das große Verdienst, durch eine genauere Differenzierung der Schüler darauf hingewiesen zu haben, daß nur wirklich schwachsinnige Kinder in die Hilfsschule hineingehören, und daß die hier und da zur Gewohnheit gewordene Zurückversetzung in die Volksschule prinzipiell abgelehnt werden muß. Damit haben sie die Möglichkeit geschaffen, die Hilfsschullehrpläne unabhängig von den Volksschullehrplänen zu gestalten. Wenn nun doch wieder in den Lehrplänen hier und da angeführt wird, daß der Stoff im allgemeinen „wohl an keiner Stelle über das für die Mittelstufe einer normalen Volksschule vorgeschriebene Maß hinausgehe", so ist die Ursache dieser Zielangabe ein Ministerialerlaß v. 16. Juni 1894, der, obwohl er auf den Sondercharakter der Hilfsschule und ihrer Lehrpläne ausdrücklich hinweist, diese Formulierung enthält.[25]) In den in Frage stehenden Plänen tritt aber doch hier und da ein Hinausgehen über diese Vorschrift deutlich hervor, indem aus Erwägungen über das später zu führende praktische Leben eine gewisse Abgeschlossenheit der Bildung für einen kleinen und bescheidenen Lebenskreis erstrebt wird und daher lebensnotwendige Stoffe geboten werden, wie sie die Mittelstufe einer Volksschule nicht bieten kann. Solche lebenspraktischen Gesichtspunkte lassen überall den Handfertigkeitsunterricht als Fach auftreten, um die körperliche Geschicklichkeit für den späteren Beruf zu üben, ferner für die in den mehr abstrakten Unterrichtsfächern Zurückbleibenden einen vorteilhaften Ausgleich zu schaffen. Auch eine Art auf psychologischer Grundlage beruhende Konzentration der Unterrichtsgegenstände hebt diese Pläne von denen der Volksschule ab, indem aus psychologischen und lebenspraktischen Rücksichten die in den Volksschullehrplänen mit einer gewissen Systematik gebotenen Unterrichtsgegenstände: Naturkunde, Geschichte und Erdkunde in den nunmehrigen Hilfsschullehrplänen

---

[25]) U. III. A. 1930. Frenzel, Geschichte und Literatur des Hilfsschulwesens, S. 57. Dieser Erlaß ist ein Beweis für die immer noch vorhandene Ungewißheit. Im übrigen sei darauf hingewiesen, daß die Unterrichtsverwaltungen der natürlichen Entwicklung des Hilfsschulwesens zunächst völlig freien Lauf ließen, sie greifen erst mit fördernden und aufmunternden Bestimmungen ein, nachdem der Hilfsschulgedanke schon zu einem gewissen Abschluß gekommen ist. Vgl. Maennel, Vom Hilfsschulwesen, S. 5 und 95.

unter Berücksichtigung des heimatlich bedingten Notwendigsten zusammengefaßt werden und als Heimatkunde oder Anschauungsunterricht im weiteren Sinne auftreten.

Das Hauptverdienst dieser Pfadfinder des Hilfsschulwesens für die Fortentwicklung der Lehrplanidee besteht somit darin, daß sie mit ihren Lehrplänen die Selbständigkeit der Hilfsschullehrpläne begründet und in den Grundzügen eine wirklich brauchbare Grundlage für die weitere Sondergestaltung geschaffen haben.

Die nun notwendige Kleinarbeit, die an die Erforschung und innere Ausgestaltung der hierdurch gegebenen Richtlinien heranging, setzte dann auch bald ein, zumal man sich auch von der medizinisch-psychiatrischen Seite der genauen Erforschung des Schwachsinns zuwandte und die Fortentwicklung der Psychiatrie und der Psychopathologie bei ihrer Forschungsarbeit in ihren Grenzgebieten den Schwachsinn berührte und allmählich auch für die Praxis der Hilfsschule brauchbare Forschungsergebnisse feststellte.

Auf der anderen Seite übte der große Aufschwung, den die psychologische Forschung um die Jahrhundertwende zu verzeichnen hatte, und die ebenfalls in ihren Grenzgebieten auf die Erforschung des Schwachsinns stieß, vorwärtstreibenden Einfluß aus. Für die Erkenntnis des Schwachsinns war besonders die physiologische Psychologie und die Entwicklung der experimentellen Psychologie von Bedeutung. Wenn auch diese Forschungsrichtungen die besondere Strukturiertheit der Psyche des Schwachsinnigen nicht aufweisen konnten, also vom Standpunkte der heutigen geisteswissenschaftlichen Ganzheitspsychologie ihre Mängel und Grenzen hatten, so ist es ihnen doch gelungen, besonders auf dem Gebiete des Intellektes Ausfallserscheinungen und Eigentümlichkeiten, Intelligenzdefekte und ihre Ursachen und Ausmaße festzustellen, die für die praktische Arbeit in der Hilfsschule eine nicht zu unterschätzende Grundlage abgaben. Ohne diese Ergebnisse der Wissenschaft hätte die Schwachsinnigenbildung nie einen solchen Aufschwung erleben können, wie sie ihn bis zur Gegenwart zu verzeichnen hat.

Noch ein weiterer Zweig der wissenschaftlichen Psychologie ist besonders hervorzuheben: die Entstehung und allmähliche Fortentwicklung der Kinderpsychologie. Suchte die experimentelle Psychologie einzelne Gegebenheiten und Zustände innerhalb der Psyche zu erforschen, so stellte die Kinderpsychologie das allmähliche Werden und Wachsen der psychischen Vorgänge heraus, suchte also die Entwicklung zu ergründen, und so wurde die Möglichkeit gegeben, die psychische Entwicklung des Kleinkindes mit der des Schwachsinnigen zu vergleichen, um so typische Merkmale für das Seelenleben des Schwachsinnigen zu gewinnen. Die Möglichkeit der Auswertung wissenschaftlicher Ergebnisse in diesem Sinne reicht bis in die unmittelbare Gegenwart hinein.

Durch das Zusammenwirken der praktisch-pädagogischen, der medizinisch-psychiatrischen und der psychologischen Bestrebungen auf dem Gebiete der Erforschung des Schwachsinns gelang es allmählich, von den Intellektuell-Schwachsinnigen die psychopathischen Konstitu-

tionen abzugrenzen, die, soweit keine Intelligenzdefekte vorhanden sind, auch nicht zu den Hilfsschulkindern gehören. Aber auch das große Heer der Schwachsinnigen suchte man durch die Begriffe Debilität, Imbezillität und Idiotie nach dem Grade des Intelligenzdefektes genauer zu differenzieren und stellte außerdem besondere Krankheitsbilder, wie die Epilepsie, den Kretinismus usw., in ihrer Eigenart heraus. Wenn nun auch die Grenzen innerhalb der angegebenen Gruppierung sich nicht bestimmt festlegen lassen, so sind doch mit dieser Einteilung im großen und ganzen brauchbare Anhaltspunkte für eine Auswahl und Differenzierung der Schüler der Hilfsschule gegeben.

Durch diese gewonnenen Erkenntnisse war auch eine Grundlage für die weitere Ausgestaltung der praktischen Unterrichtsarbeit geschaffen, und so geht denn mit den Fortschritten der Forschung auf dem Gebiete der Psychologie des Schwachsinnigen ein beachtlicher Auf- und Ausbau der Methode des Hilfsschulunterrichts Hand in Hand.[26])

Gefördert wurde die einsetzende methodische Bewegung auch durch äußere Momente, wie die Ausbreitung und Neugründung zahlreicher Hilfsschulen und vor allem durch den Zusammenschluß der Hilfsschullehrer zum „Verbande der Hilfsschulen Deutschlands" (1898), der seitdem alle zwei Jahre auf seinen Verbandstagen einschneidende und bedeutungsvolle Probleme der Hilfsschulpädagogik eingehend erörtert und in seinen Veröffentlichungen das Werden und Wachsen der ganzen Hilfsschulbewegung wiederspiegelt. Auch das Verbandsorgan: „Die Hilfsschule"[27]) diente größtenteils der Veröffentlichung psychologisch-methodischer Erfahrungs- und Forschungsergebnisse. Waren bisher mehr allgemeine Züge der Hilfsschulpädagogik erörtert worden, so setzte nun daneben eine intensive Kleinarbeit ein, die zahlreiche Einzelprobleme innerhalb der einzelnen Unterrichtsgegenstände auf nunmehr wissenschaftlicher Grundlage zu lösen versuchte, wobei die Methode hauptsächlich als didaktisches Mittel für Wissens- und Kenntnisübermittlung in Betracht kam, da die erziehliche Aufgabe der Hilfsschule noch nicht im Vordergrunde des Interesses stand.

Diese psychologisch-methodische Bewegung zeitigte auch als Ergebnis eine größere Anzahl von Lehrplänen und wurde so als eine besondere Wurzel für die Fortentwicklung der Lehrplanidee bedeutungsvoll. Doch bevor wir diese Pläne unter Berücksichtigung der bisher gewonnenen Gesichtspunkte betrachten, müssen wir uns der vierten und letzten Wurzel der Lehrplanidee zuwenden, die wir als ökonomisch-soziale bezeichnen können, und die sich inzwischen so stark entwickelt hat, daß sie schon bei der Ausgestaltung der in Frage stehenden Lehrpläne mitwirkte.

---

[26]) Maennel, Vom Hilfsschulwesen, Leipzig, Teubner, 1905.
Bösbauer, Miklas, Schiner, Handbuch der Schwachsinnigenfürsorge, Leipzig, Teubner, 1909.
Herberich, Methodik des Schwachsinnigen-Unterrichts, Donauwörth 1910.
Bruns und Fimmen, Hilfsschulkunde, Oldenburg 1912.

[27]) Marholds Verlag, Halle S.

b) Die ökonomisch-soziale Wurzel.

In ihren schwachen Anfängen reicht diese Wurzel zurück bis in die weltanschaulich-charitative Periode unserer Betrachtung. Schon in den Idiotenanstalten wurde aus praktisch-ökonomischen Gründen eine gewisse Brauchbarmachung der Zöglinge für praktische Arbeiten angestrebt, da einmal der Anstaltsbetrieb als wirtschaftliches Unternehmen unter dem Prinzip einer gewissen Sparsamkeit und Rentabilität eine möglichste Beteiligung aller am wirtschaftlichen Geschehen durch praktische Mithilfe im Garten, in der Küche, im Waschhaus und in der Werkstatt verlangte, zum anderen auch die Sorge für die Zukunft der Zöglinge sich geltend machte, die entweder als Erwachsene innerhalb des Anstaltsbetriebes am wirtschaftlichen Prozeß, wenn auch nur im bescheidenen Umfange, teilnahmen oder aber nach der Entlassung sich mit leichten Handarbeiten selbst durchs Leben bringen mußten.

Bei der nun folgenden rein schulischen Einstellung der schultechnisch-didaktischen Entwicklungsperiode trat das ökonomische Prinzip im Lehrplan in diesem Sinne nicht auf; denn man glaubte ja, den Anforderungen des praktischen Lebens hauptsächlich dadurch gerecht werden zu können, daß man versuchte, den Schwachsinnigen das Versäumte der Volksschule — Lesen, Schreiben, Rechnen und religiöse Memorierstoffe — beizubringen. Erst nachdem der Charakter der reinen Nachhilfe mehr und mehr zu schwinden begann, wurden auch Handfertigkeitsstunden (meist nur zwei wöchentlich, zuweilen versuchsweise als eine Art Anhängsel des übrigen Unterrichts) eingeführt. Erst allmählich erkennt man ihren Wert für die Ausbildung der Geschicklichkeit und somit für die ökonomische Brauchbarmachung der Schwachsinnigen, und bald tritt der Handarbeitsunterricht für Knaben und Mädchen als erstes unterschiedliches Merkmal des Unterrichtes in der „Hilfsklasse" gegenüber dem der Volksschule auf; denn sobald eine gewisse Selbständigkeit der ersten „Hilfsklassen" gegenüber der Volksschule sich ergeben hatte (erkämpft war), verfolgte man statistisch das Berufsleben der Schulentlassenen und suchte diese Ergebnisse für die praktische Schularbeit auszuwerten. Doch bedurfte es einer gewissen Zeit, bis genügende Erfahrungen, sowohl durch die Statistik als auch durch die Einführung des Handarbeitsunterrichts, vorlagen.

Und so werden denn diese Feststellungen erst teilweise in der als psychologisch-methodisch gekennzeichneten Entwicklungsperiode gemacht und ausgewertet. Auch machen sich in dieser Zeit für den Handfertigkeitsunterricht Einflüsse aus den Anstalten geltend, zum Beispiel bei Richter und Kielhorn. Unter psychologisch-methodischen Gesichtspunkten werden nun die unterrichtlichen und heilsamen Wirkungen des Handarbeitsunterrichtes im einzelnen eingehender erkannt, beobachtet und untersucht und seine Bedeutung für die Erziehung der Schwachsinnigen zur Erwerbsfähigkeit hier und da erfaßt.

Doch auch rein praktische Erwägungen machen sich geltend. Sowohl die Gemeinden als auch der Staat hatten durch Geldgaben zu dem Ausbau und der Verbreitung der Hilfsschulen beigetragen und

wollten dafür äußere Erfolge sehen, die für sie hauptsächlich in der Erzielung der Erwerbsfähigkeit bestanden, da dadurch weitere größere Ausgaben für evtl. Unterstützungs- und Wohlfahrtsmaßnahmen unterbleiben konnten. Es sei für diese Zeit auch auf den grundlegenden Erlaß des Preuß. Ministers vom 2. Jan. 1905 hingewiesen, der die Vorbildung zur Erwerbsfähigkeit ausdrücklich betont.[28]) Doch tritt eine tiefere Erfassung der volkswirtschaftlichen Gesichtspunkte im Zusammenhang mit sozialen und erziehlichen Fragen erst in späterer Zeit auf.

Als grundlegend für die psychologisch-methodische und ökonomisch-soziale Periode dürfen die Pläne von Kielhorn, Weiß, Horrix und Murtfeld angesehen werden, da sie die Lehrplanfragen theoretisch eingehend erörtern und durch ihre weite Verbreitung die nachhaltigste Wirkung erzielt haben. Um sie gruppiert sich eine Anzahl gedruckter und geschriebener Hilfsschullehrpläne einzelner Städte.[29])

Bei der Mannigfaltigkeit der gekennzeichneten Ideen, die nun bei der Gestaltung der Lehrpläne zusammenwirkten, ist es verständlich, daß sie sehr vielgestaltig ausgefallen sind und selbst innerhalb eines einzelnen Planes bald in diesem, bald in jenem Fache das eine oder andere Prinzip mehr zum Durchbruch gekommen ist. Versuchen wir dennoch, die leitenden Ideen herauszustellen.

Fast alle Pläne (außer dem Hamburger) enthalten psychologische und methodische Erörterungen nicht nur in einem einleitenden allgemeinen Teile, sondern auch möglichst vor jedem Unterrichtsfache, und so wird versucht, die Sonderstellung der Hilfsschularbeit und des Hilfsschullehrplans im einzelnen deutlich herauszuarbeiten und hervorzuheben. Auf Grund der psychologischen Prinzipien werden Ziel und Stoff des Lehrplans selbständig bestimmt, dabei wird der Volksschullehrplan bei einigen nicht mehr erwähnt, bei anderen nur herangezogen, um den Unterschied der Hilfsschullehrpläne von den Volksschullehrplänen deutlich aufzuzeigen. Eine Orientierung am Volks-

---

[28]) U. III. A. 3204. Frenzel, Geschichte und Literatur des Hilfsschulwesens, S. 83.

[29]) Kielhorn, Erziehung und Unterricht schwachbefähigter Kinder, Hilfsschullehrplan, Halle a. S. 1909.

Lehrplan f. d. sechsstufige hamburgische Hilfsschule, Hamburg, 4. April 1911.

Weiß, Lehrpläne für den Unterricht in der Hilfsschule nebst methodischer Anweisung, Beiträge zur Kindf. und Heilerz., Heft 82, Langensalza 1911.

Murtfeld, Grundlagen und Stoffe für Hilfsschullehrpläne, Frankfurt a. M. 1914.

Horrix, Wegweiser durch den Lehrstoff der Hilfsschule, Breslau 1914.

Lehrplan der städtischen Hilfsschule für schwachbefähigte Schulkinder der kgl. Haupt- und Residenzstadt Hannover, Hannover 1904.

Lehrplan für die städtische Hilfsklasse zu Meiningen, 1904 [geschrieben].

Einrichtungsplan der Hilfsschule für schwachbefähigte Kinder zu Bayreuth, Bayreuth 1906.

Lehrplan für die Hilfsschulen für schwachbefähigte Kinder in Breslau, um 1908 [geschrieben].

Lehrplan für die Hilfsschule zu Erfurt, Erfurt 1912.

Kretschmar, Entwurf eines Stoffplanes für die vierklassige Hilfsschule zu Leipzig-Plagwitz, Ztschr. „Die Hilfsschule", 1909, Heft 4.

Lehm, Geschichtslehrplan für die 3 oberen Klassen einer sechsstufigen Hilfsschule, Ztschr. für die Behandlung Schwachsinniger, 1913, S. 161.

schullehrplan wie bisher findet im allgemeinen nicht mehr statt, und das ist als ein erheblicher Fortschritt in der Entwicklung der Lehrplanidee anzusehen.

Auffallend ist ein gewisser Riß zwischen den theoretischen Grundlegungen und der praktischen Ausgestaltung der Pläne; denn obwohl die Stoffauswahl und die Stoffanordnung nach selbständigen Prinzipien ohne Rücksicht auf die Volksschullehrpläne getroffen werden sollen und in fast allen Plänen Hinweise auf eine möglichste Stoffbeschränkung auftreten, stehen sie doch durchweg derart unter dem schon die vorige Entwicklungsperiode kennzeichnenden Stoffprinzip, daß die aufgeführte Stoffülle eine erfolgreiche Durcharbeitung nach hilfsschulartiger Methode durchaus in Frage stellt. Da die Stoffzunahme ein allgemeines Kennzeichen der Lehrpläne aller Schulgattungen jener Zeit ist und die Vermehrung der Klassen in den einzelnen Hilfsschulen ebenfalls zur Stoffansammlung beitrug, hat die Stoffülle sogar gegenüber den oben besprochenen ersten bahnbrechenden Lehrplänen der methodisch-psychologisch eingestellten Entwicklungsperiode zugenommen. Eine Ausnahme bildet nur der Hamburger Hilfsschullehrplan von 1911, der im wesentlichen die zu erreichenden Ziele angibt und von jeglicher Stoffüberladung frei ist.

Charakteristisch kommt diese Neigung zur Stoffülle auch darin zum Ausdruck, daß die meisten Pläne von vornherein unter ausdrücklicher Hervorhebung das kaum zu erreichende Maximum an Stoff angeben. Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, als sei man trotz der vorhandenen psychologisch-methodischen Einsicht bei der Auswahl der Bildungsstoffe noch recht unsicher gewesen, und als habe man vor einer endgültigen Entscheidung eine gewisse Scheu gehabt.

Durch die Angabe des vielen Unterrichtsstoffes, den man doch wohl für notwendig gehalten haben muß, mag es auch gekommen sein, daß die schon hier und da erwähnte organische Verbindung der Unterrichtsstoffe und Unterrichtsfächer untereinander nicht so gelungen ist, wie es der Theorie nach angestrebt wird. Ein typisches Beispiel hierfür sind die für jene Zeit grundlegenden Lehrpläne von Weiß, die, obwohl sie den heimatlichen Anschauungsunterricht in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts stellen, doch noch Geschichte, Erdkunde und Naturkunde gesondert als einzelne Unterrichtsfächer aufführen und innerhalb derselben eine Stoffanordnung zeigen, die nicht einmal den Gesichtspunkten einer für notwendig gehaltenen Konzentration entspricht.[30])

Als grundlegendes Prinzip tritt in allen Plänen neben der schon in früherer Zeit begründeten, jetzt aber vertieften Auffassung von der Anschauung und der Individualisierung im Unterricht nunmehr auch das Heimatprinzip auf und zwar für alle Fächer. Die Bildungsstoffe sind der Heimat entnommen oder stehen zu ihr irgendwie in Beziehung, daneben soll in den einzelnen Unterrichtsstunden möglichst

30) Vgl. Rössel, Zwei Hilfsschullehrpläne, Ztschr. für Kinderforschung, 1911, Heft 12, S. 138.
Weiß und Neukirchner, Zur Lehrplanfrage in der Hilfsschule, Ztschr. für Kinderforschung, 1912, S. 339 und 342.
Weiß, Die Lehrplanfrage in der Hilfsschule, Ztschr. für Kinderforschung, 1915, S. 249.

immer von der Heimat und den heimatlichen Verhältnissen ausgegangen werden. Doch muß mit Rücksicht auf die gebotene Stofffülle darauf hingewiesen werden, daß die heimatlichen Fäden besonders im Geschichts- und Erkundeunterricht meist zu weit und zu zahlreich gezogen worden sind.

Neben dem Heimatprinzip tritt überall die möglichste Erlangung der Erwerbsfähigkeit als Ziel der Unterrichtsarbeit auf. Wenn nun auch das Leben selbst noch nicht in dem Maße in den Mittelpunkt des Unterrichts rückt, wie es die Verfolgung dieses Zieles verlangt, so wird doch durchgehends von „einer Anwendung der gelernten Stoffe auf das Leben" gesprochen.

Lebenspraktische Rücksichten machen sich auch besonders in dem als „schwersten" bezeichneten Rechenunterricht geltend, bei dem die psychische Beschaffenheit der geistig schwachen Kinder und die leichtere Abschätzung des wirklich im späteren Leben vorkommenden Unterrichtsstoffes leichter den richtigen Weg gewiesen und weise Beschränkung geboten haben.

Auch auf dem Gebiete des schriftlichen Ausdrucks beginnt man vereinzelt das nutzlose Bemühen um die Erreichung einer möglichst fehlerfreien Rechtschreibung einzusehen und will sich auf die Uebung der in einem engen Gedankenkreise wirklich vorkommenden Wörter beschränken, ohne daß dieses Unterfangen im notwendigen Maße gelingt. Im Zusammenhang damit berücksichtigt der Aufsatzunterricht neben anderem hauptsächlich die im Leben notwendig auftretenden Schriftsätze wie Briefe, kurze Mitteilungen, Quittungen, amtliche Formulare usw..

Das Anstreben der späteren Erwerbsfähigkeit und die tiefere psychologische Erkenntnis lassen auch den Handfertigkeitsunterricht immer mehr an Bedeutung gewinnen. Er wird zumeist für Knaben und Mädchen in wöchentlich 2—4 Stunden gefordert und erstreckt sich für Knaben auf Garten-, Papp- und Hobelbankarbeiten; für Mädchen schließt er neben der üblichen Handarbeit zuweilen schon Gartenarbeit und die ersten Anfänge eines hauswirtschaftlichen Unterrichts in sich ein.

Ein bemerkenswerter Fortschritt ist ferner die allmähliche Erkenntnis der formalbildenden Wirkung der Handbetätigung und damit zusammenhängend die Forderung nach der Verwertung der Handarbeit als Unterrichtsprinzip unter Hervorkehrung möglichster Selbsttätigkeit der Schüler, allerdings nur auf der Stufe der Anwendung des üblichen Unterrichtsschemas. [31])

Neben dem Handarbeitsunterricht als Fach und Prinzip läuft häufig noch als gesondertes Fach ein besonderer Formen- oder Raumlehreunterricht, wie es überhaupt nicht gelungen ist, die notwendige organische Verbindung des Handarbeitsunterrichtes mit dem übrigen Unterricht herzustellen.

---

[31]) Dabei schwankt der Gebrauch der Begriffe, so daß unter Werkunterricht zuweilen Handarbeitsunterricht als Prinzip, unter Handfertigkeitsunterricht Handarbeitsunterricht als Fach und umgekehrt verstanden werden.

Für körperlich gebrechliche Kinder wird ein besonderer Turnunterricht mit orthopädischen Uebungen verlangt. Daneben treten zum ersten Male eurhythmische Uebungen (Weiß) und sogar Schwimmunterricht (Horrix) auf. Doch hält man für die Erteilung des Turnunterrichts nach wie vor 2 Stunden wöchentlich für ausreichend.

Durch die vorherrschende psychologische Einstellung dieser Zeit wurde auch die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung der Sprache sowohl für die Entwicklung der schwachen geistigen Kräfte als auch für das Fortkommen im späteren Leben hingelenkt. Darum wird auf allen Stufen die sorgfältigste Sprachschulung und für Sprachgebrechliche ein gesondeter Sprachheilunterricht nach besonderen Methoden gefordert.

Neben diesen allgemein vorkommenden Bildungsbestrebungen ist noch ein besonderer Zug des Kielhornschen Lehrplans hervorzuheben, der für seine Zeit zwar vollständig vereinzelt dasteht, sich aber in der Gegenwart zu einer bedeutungsvollen Richtung entwickelt hat. Kielhorn stellt zum ersten Male rein erziehliche Einwirkungen als das Wesentliche in der Bildungsarbeit der Schwachsinnigen hin. Sein erster Grundsatz lautet: „Der Unterricht trage erziehlichen Charakter". In einem besonderen Kapitel spricht er über die Erziehung zum Gehorsam, über sittliche Verfehlungen, über Zuchtmittel und Strafen. Die Erziehung zur Nächstenliebe durch Erzeugung sozialer Gefühle, sowie die Erziehung zur Ordnung und Reinlichkeit, vor allem die Erziehung zur Arbeit sind ihm das Wichtigste innerhalb der Bildungsarbeit. Obwohl Kielhorn schon frühzeitig (1909) und überzeugend auf die Notwendigkeit und auch auf die Möglichkeit einer solchen Erziehung hingewiesen hat, steht er doch für seine Zeit vereinzelt da; denn die damalige intensive Beschäftigung mit der richtigen Auswahl und Gestaltung des Unterrichtsstoffes für eine mehr belehrende Unterrichtstätigkeit läßt seine Stimme zunächst ungehört verschallen; wenigstens ist in den Lehrplänen seiner Zeit keine direkte Nachwirkung festzustellen. Es bedurfte erst der Erschütterungen und Umwälzungen der letzten Jahre auf dem Gebiete der Pädagogik, um die Bedeutung der Erziehungsarbeit im Bildungsplane für Geistesschwache in seiner ganzen Tragweite erstehen zu lassen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß in den Hilfsschullehrplänen dieser Zeit sowohl psychologisch-methodische als auch ökonomische Ideen die Grundlage bilden, und daß um das Miteinander- und. Ineinanderverwobensein beider gerungen wird, ohne eine endgültig befriedigende Lösung zu finden. Daneben läßt die tiefere Einsicht in die methodischen Einzelheiten des Unterrichts den Sondercharakter der Hilfsschularbeit als durchaus gesichert erscheinen und im einzelnen immer deutlicher hervortreten, so daß die Lehrpläne nach der psychologisch-methodischen Seite hin eine weitere Ausgestaltung und Vertiefung der durch die Vorläufer dieser Zeit geschaffenen Grundlagen bedeuten. Im Rahmen ihrer Zeit betrachtet und mit Rücksicht auf die kurze Entwicklung, die das Hilfsschulwesen bis dahin erst hinter sich hatte, sind sie trotz aller Kritik der Jetztzeit als eine durchaus fortschrittliche und anerkennenswerte Leistung an-

zusehen, zumal selbst Lehrplanprobleme der Gegenwart, wenn auch nur vereinzelt und in ihren ersten Anfängen, schon hier und da berührt werden. [32])

Der psychologisch-methodische Fortschritt bedingte auch den Einfluß, den die Hilfsschularbeit nun allmählich auf die Volksschule auszuüben begann. Ergebnisse der mehr arbeitsunterrichtlichen Hilfsschulmethode unter Berücksichtigung des Heimatprinzips werden nunmehr für die Volksschularbeit ausgewertet, und in diesem Sinne erfahren sowohl die Unterrichtsmethoden als auch die Lehrpläne besonders der unteren Volksschulklassen (die späteren Grundschulklassen) befruchtende Anregungen, wie man auch für die oberen Klassen bei dem hier und da hauptsächlich aus lebenspraktischen Erwägungen heraus eingeführten Werkstättenunterricht sich die Erfahrungen der Hilfsschule zu nutze macht.

Als abschließende Bemerkung bei der Beurteilung jener Pläne sei darauf hingewiesen, daß die aufgezeigten Ideen zum großen Teil nur in den führenden Werken und Lehrplänen ihrer Zeit vereinzelt und zerstreut anzutreffen sind, so daß ihre allgemeine Verwirklichung in den Lehrplänen der Hilfsschulen erst auf eine spätere Zeit entfällt. Dieses Nachhinken der allgemeinen Praxis ist durch die beharrende Tendenz, die den Lehrplänen überhaupt innewohnt, verursacht; denn einmal festgelegte Pläne werden wegen der vielen Arbeit, die ihr Zustandekommen verursacht hat, leicht in spätere Zeiten hinübergeschleppt und stehen dem Eindringen neuer Gedanken oft lange Zeit hemmend entgegen. Ein weiterer Grund für das Mitführen veralteter Lehrpläne in spätere Zeiten hinein war in der Ausbildung der Hilfsschullehrer zu suchen, die entweder autodidaktisch an jeder beliebigen Hilfsschule oder in besonders dazu eingerichteten, nur ein paar Wochen dauernden Kursen geschah, und die als unzureichend angesehen werden muß, da die so für ihre Arbeit vorgebildeten Hilfsschullehrer, beeinflußt von ihrer bisherigen Tätigkeit in der Volksschule, vielfach unter diesen vorhandenen Umständen den eigentlichen Sinn und das Wesen der Hilfsschularbeit in ihrer ganzen Tiefe und Tragweite nicht erkennen konnten. [33])

Die Lehrpläne der psychologisch-methodischen Entwicklungsperiode — soviel Wertvolles sie auch gezeitigt haben — sollten daher für die Gegenwart als veraltet abgetan sein und nur noch geschichtlich gewertet werden. Doch muß leider gesagt werden, daß ähnliche Pläne heute noch der Arbeit in Hilfsschulen häufiger zu Grunde liegen, als man erwarten sollte.

In dem bisher gekennzeichneten Sinne vollzog sich die Entwicklung der Lehrplanidee mehr geradlinig fortschreitend bis in die Kriegszeit hinein. Mit der nun mehr und mehr akut auftretenden Kultur- und Wirtschaftskrise unseres Zeitalters entstehen auch für die Hilfsschulpädagogik neue Probleme und Aufgaben.

[32]) Glück, Zum Hilfsschullehrplan, Ztschr. „Die Hilfsschule", 1913, Heft 5 und 6.

[33]) Die jetzige Ausbildung der Hilfsschullehrer findet in staatlich anerkannten, einjährigen Ausbildungslehrgängen der Heilpädagogischen Institute Berlin, Halle (S.), Mainz und München statt.

Die Entwicklung ist inzwischen so weit gediehen, daß eine Stellungnahme zu einer Neugestaltung der Hilfsschullehrpläne unter den veränderten Bedingungen nicht nur notwendig, sondern auch möglich ist, da aus den anfänglich vorhandenen Wirrnissen und Meinungsverschiedenheiten, wie sie eine so stark auftretende Umwälzung notgedrungen mit sich bringt, doch schon Ergebnisse und Erfahrungen festliegen, die eine Neugestaltung der Hilfsschullehrpläne verlangen. So stellt z. B. die vertiefte Auffassung der sozialen Frage mit ihren mannigfachen Problemen auch der Hilfsschulpädagogik neue Ziele und Aufgaben. In diesem Sinne darf die Einordnung des Schwachsinnigen in den sozialen und wirtschaftlichen Organismus als brauchbares Glied der Volksgemeinschaft als eine feststehende Aufgabe der modernen Hilfsschularbeit angesehen werden, die gegenüber früheren Zeiten nunmehr unter Berücksichtigung anderer sozialer Bedingungen auch auf anderen, psychologisch-methodisch tiefer fundierten Wegen gelöst werden muß, wenn die Schwachsinnigenbildung ihre Berechtigung behaupten will. Das Problem der Erziehung durch die Gemeinschaft und für die Gemeinschaft hat auch in der Schwachsinnigenbildung an Bedeutung gewonnen und zeigt dort ihr eigenartiges Gepräge. In den bisherigen Entwicklungsperioden war die zu leistende Erziehung hauptsächlich im Sinne des erziehenden Unterrichts Herbarts aufgefaßt worden. Jetzt erst erwächst vollends die Aufgabe, die erziehenden Kräfte, wie sie innerhalb einer Gemeinschaft von Individuen wirksam werden können, und die das Wesen des einzelnen wirkungsvoll zu beeinflussen vermögen, sich entfalten zu lassen und durch die gesamte Sondergestaltung der Unterrichtsarbeit an Geistig-Schwachen auch Bedingungen für solch eine erziehende lebensvolle Gemeinschaft zu schaffen.

Auch die veränderten Verhältnisse im Wirtschaftsleben der Gegenwart haben für den Schwachsinnigen eine neue Stellung mit neuen Erwerbsbedingungen geschaffen, die neue lebenspraktische Gesichtspunkte für die Lehrplangestaltung nach sich ziehen, und die mit den eben erwähnten sozialpädagogischen Aufgaben in Einklang zu bringen sind. Diese ursprünglich aus rein ökonomischen Gründen entstandene Wurzel der Lehrplanidee hat sich in der Gegenwart zur ökonomisch-sozialen entwickelt.

Bedenken wir ferner, daß durch die Zeitverhältnisse selbst die Stellung zu den Werten allgemein erschüttert worden ist und sich geändert hat, außerdem die psychologisch-methodische Richtung durch die Entwicklung der Psychologie, Psychopathologie und Psychiatrie mit ihren Teilgebieten in den letzten Jahren eine Bereicherung, Vertiefung und Andersartung erfahren hat, und daß jetzt hauptsächlich psychologisch-methodische Ideen im Sinne einer besonderen Heilpädagogik mit ökonomisch-sozialen bei der Ausgestaltung eines Lehrplanes zusammenwirken müssen, so wird es verständlich erscheinen, daß wir für die Gegenwart die Frage nach dem Lehr- und Bildungsplan in der Hilfsschule als pädagogisches Problem erneut aufwerfen.

II. Teil:

Theoretische Grundlegung gegenwartswichtiger Probleme und Entscheidungen.

A. Abgrenzung des Wirklichkeitsbereiches der Heilpädagogik der Hilfsschule und der Lehr- und Bildungsplan.

a) Vielgestaltigkeit und Schwierigkeiten bei der Wesensbestimmung des Hilfsschulkindes.

Versuchen wir, einen Lehr- und Bildungsplan auf Grund der psycho-physischen Beschaffenheit des Hilfsschulkindes aufzustellen, so ergibt sich eine Reihe von Schwierigkeiten und Problemen. Da die Grundlagen durchweg allgemeine Bedeutung haben müssen, so daß der darauf aufgebaute Lehrplan für viele Individuen Gültigkeit haben kann, wird es darauf ankommen, allgemeingültige psycho-physische Züge und gegebenenfalls Gesetzmäßigkeiten in dem Wesen und der Entwicklung des geistig schwachen Kindes aufzuweisen, die aber durchaus wesensgemäß sein und deutlich den Unterschied gegenüber dem normalen Kinde hervorkehren müssen.

Diese Aufgabe wird besonders dadurch erschwert, daß unter den Geistig-Schwachen eine ganz spezifisch-individuelle Eigenart bei fast jedem Individuum hervortritt und eine gewisse Gleichmäßigkeit sich zunächst gar nicht oder nur sehr schwierig zu ergeben scheint. Die Tatsache der großen individuellen Differenzen unter den Geistig-Schwachen mag auch dazu beigetragen haben, daß es bis heute noch keine Psychologie des Hilfsschulkindes als solche gibt, sondern daß — wie schon in dem geschichtlichen Teil gesagt wurde — die psychische Beschaffenheit von verschiedenen Wissenschaften in ihren Grenzgebieten berührt, beleuchtet und untersucht worden ist, ohne von ihnen einmal zum Gegenstand einer Hauptbetrachtung erhoben zu werden.

Selbst Th. Ziehen, Th. Heller, L. Bopp, sowie H. Hanselmann, die wertvolle Ergebnisse über die psycho-physische Beschaffenheit des Geistig-Schwachen festgelegt haben, tun das im Rahmen der allgemeinen Geisteskrankheiten oder der allgemeinen Heilpädagogik und umfassen innerhalb derselben das gesamte Gebiet des Schwachsinns, so daß es den Hilfsschulpädagogen überlassen bleibt, dasjenige heraus-

zusuchen, was speziell für die Hilfsschulkinder zutreffend ist, die nicht als Schwachsinnige schlechthin anzusprechen sind, sondern für die eine bestimmte Bildungsmöglichkeit das Kennzeichen sein muß.[34])

Andere Autoren, die das Hilfsschulkind in den Mittelpunkt ihrer Betrachtung stellen, wenden sich nicht der gesamten psychischen Eigenart zu, sondern versuchen, über bestimmte Spezialgebiete innerhalb des psychischen Geschehens, z. B. über die Begriffsbildung, die Phantasietätigkeit, die Sprachentwicklung, die moralischen Qualitäten usw., Aufschluß zu geben.[35])

Daneben stehen Ergebnisse moderner Anschauungen, die in solcher Loslösung psychischer Einzelgebiete oder Einzelfunktionen eine Unzulänglichkeit erblicken, da sie aus einem sinnbezogenen Ganzen herausgerissen und losgelöst von der eigentlichen Gesamtstruktur des psychischen Lebens eines Individuums betrachtet und beurteilt werden. Sie gehen deshalb von dem einzelnen Individuum als Totalität aus und suchen besonders hervorstechende charakteristische Züge im Zusammenhang der Gesamtstruktur zu erkennen und, nachdem viele Individuen nach dieser Art beobachtet worden sind, bestimmte Fälle zu besonderen Typen zusammenzufassen.[36])

Noch andere suchen das Wesen des Schwachsinns zu erforschen, indem sie nicht an einzelnen Anomalien, wie dem Intelligenzdefekt und dessen Beschreibung, haften bleiben, sondern die psychische Anomalie als Auswirkung und Folge eines eigenartigen Funktionierens der gesamten Psyche auffassen und beispielsweise in der Enge und Einseitigkeit der Reaktionsfähigkeit etwas Wesentliches und Grundsätzliches erblicken, das hauptsächlich den Schwachsinn ausmacht.[37])

Neuerdings sind auch Ansätze vorhanden — von einer soziologischen Fragestellung her — durch Beobachtung und Feststellung der verschiedenen Verhaltungsweisen des Hilfsschulkindes zum anderen und zu einer Gruppe oder innerhalb einer Gemeinschaft Aufschluß über die Geistesschwäche zu erhalten.[38]) Dabei werden z. B. die Ver-

---

34) Th. Ziehen, Die Geisteskrankheiten im Kindesalter, einschließlich Schwachsinn und psychopathische Konstitutionen, Berlin 1926.
Th. Heller, Grundriß der Heilpädagogik, Leipzig 1925.
L. Bopp, Allgemeine Heilpädagogik, Freiburg in Br. 1930.
H. Hanselmann, Einführung in die Heilpädagogik, Erlenbach — Zürich — Leipzig 1930.

35) Rösgen, Abstrakte Begriffe im Gedankenkreise der Hilfsschüler, Halle, Marhold 1922.
Rössel, Richtlinien für die Stoffauswahl im Unterrichte schwachsinniger Kinder, „Ztschr. für Kinderforschung", 1911, 6.
Rössel, Zur Psychologie des schriftlichen Ausdrucks geistig schwacher Kinder, Marhold, Halle 1923.
Zahlreiche Aufsätze in „Ztschr. für Kinderforschung", „Behandlung Schwachsinniger" und „Die Hilfsschule".

36) Lesemann, Lebendige Krücken, Dresden.

37) Bacher, Grundlagen und Ziel der Heilpädagogik vom Standpunkte der Determinationspsychologie, Halle 1924.
Nöll, Intensionalität, Reaktivität und Schwachsinn, Halle 1926.

38) Schröder, Soziologie der Hilfsschulklasse, Ztschr. „Die Hilfsschule". 1930, 4. S. 216.
Rössel, Das Hilfsschulkind, Halle.

haltungsweisen im elterlichen Hause, in der Schule oder auf der Straße als Ausgangspunkt genommen.

Bei der Vielgestaltigkeit dieser Untersuchungen ergibt sich die Frage: welche Forschungsergebnisse über den Schwachsinn sollen und können überhaupt einem Hilfsschullehrplan zu Grunde gelegt werden?

Die Schwierigkeit, die in der Entscheidung über diese Frage liegt, mag es mit sich bringen, daß in den meisten Lehrplänen eine eingehende psychologische Begründung überhaupt nicht gegeben wird. Man setzt sie entweder stillschweigend voraus, oder geht nach einigen oft sehr allgemein gehaltenen Bemerkungen gleich zu den Bildungszielen und Bildungsstoffen über. Andere Pläne stellen Beobachtungen auf besonderen hervorstehenden psychologischen Teilgebieten als wesentlich voran, z. B. Störungen auf dem Gebiete der Begriffsbildung, ohne dabei einigermaßen umfassend zu sein. Die Folge davon ist, daß die Pläne oft auf einseitiger Grundlage aufgebaut sind, und daher als Lehrplan, der eine gewisse notwendige Allgemeingültigkeit haben soll und einigermaßen umfassend sein muß, verfehlt sind. Wie schwierig es ist, für einen Lehrplan überhaupt einheitliche Gesichtspunkte zu finden, geht daraus hervor, daß man selbst um der Einheit und Einheitlichkeit willen von eigenartigen Konstruktionen nicht frei geblieben ist.[39])

Wie ist nun aber bei der Vielheit der Ansichten eine einheitliche Linie und die Beantwortung obiger Frage zu finden? Die vorgefundene Vielgestaltigkeit bezieht sich meist nicht auf das Forschungsobjekt selbst; denn das ist fast überall dasselbe, nämlich der Geistig-Schwache in seiner besonderen Eigenart, sondern sie besteht häufig nur in einem Unterschied der methodischen Auffassung, die bei der Erforschung des Objekts angewandt wurde. Diese Feststellung bringt uns der Lösung unserer Frage ein Stück näher. Soweit nämlich nur die angewandten Methoden voneinander abweichen, ist es bedeutungsvoll festzustellen, ob nicht trotz der verschiedenen Ausgangspunkte die einzelnen Autoren zu denselben oder doch zu mindestens sehr ähnlichen Ergebnissen bezüglich des Forschungsobjekts gelangen. Und das ist bei näherem Zusehen in vieler Hinsicht tatsächlich der Fall. Was demnach sich zunächst als Schwierigkeit für unsere Aufgabe herausstellte, kann zum Vorteil und Gewinn werden insofern, als durch gleiche oder ähnliche Ergebnisse, gewonnen auf verschiedenen methodischen Wegen, die Sicherheit in der psychologischen Begründung des Lehrplanes ganz ausdrücklich gewährleistet ist. Wir werden also, um Einseitigkeiten vorzubeugen, gerade für die Begründung eines Lehrplans Forschungsergebnisse, gewonnen auf den verschiedensten methodischen Wegen, verwerten können und müssen.

Daneben dürfen aber auch die Forschungsergebnisse nicht unberücksichtigt bleiben, die, abgesehen von einer anderen angewandten Methode, inhaltlich als wertvolle Einzelfeststellungen anzusehen sind, sobald sie wissenschaftlich einwandfrei gewonnen wurden und eine

[39]) Vgl. Wolf, Richtlinien für einen Lehrplan für die Hilfsschule, Sonderdruck.

wertvolle Ergänzung für die Charakterisierung der Geistesschwäche als Ganzes bilden und somit die Grundlage für einen Lehrplan vertiefen, erweitern und ergänzen. Dabei kann eine Ganzheitsbetrachtung auf dem Gebiete des Psychischen vor der Gefahr eines Vielerlei in zusammenhangloſem Nebeneinander bewahren.

b) Abgrenzung des Hilfsschulkindes innerhalb der allgemeinen Geisteskrankheiten.

Da bis heute weder wissenschaftlich einwandfrei noch umfassend genug festgestellt worden ist, welche Kinder sich in der Hilfsschule befinden, noch welche denn eigentlich hineingehören, müssen wir versuchen, die Gruppe der Hilfsschulkinder näher zu bestimmen, d. h. sie zunächst innerhalb der großen Gruppe der Geisteskranken genauer abzugrenzen. [40])

Als Hauptkennzeichen für die Gruppe der Geisteskranken, zu denen die Hilfsschulkinder gehören, wird allgemein der vorhandene Intelligenzdefekt angegeben. Die Individuen, die mit einem Intelligenzdefekt behaftet sind, werden schlechthin als Schwachsinnige, Geistig-Schwache oder Geistesschwache bezeichnet. [41])

Auf die Problematik, die mit der Definition der Intelligenz und des Intelligenzdefektes entsteht, können wir an dieser Stelle nicht näher eingehen. [42]) Manche Autoren sehen daher in ihren Werken von einer genauen Definition ab und begnügen sich mit einer Beschreibung der psychischen Phänomene. Auch wir wollen diesen Weg einschlagen. Wenn wir den Intelligenzdefekt als Hauptkennzeichen für das Hilfsschulkind anerkennen, so nur insofern, als wir darunter eine im weitesten Sinne komplexe Erscheinung des Seelenlebens verstehen, an der die Psyche in ihrer Ganzheit beteiligt ist, und nicht, wie es häufig geschieht, den Intelligenzdefekt lediglich als Störung einer einzelnen oder auch mehrerer sogenannter nur intellektueller Funktionen des Seelenlebens auffassen.

Eine weitere Einengung würde der Begriff des Geistig-Schwachen in bezug auf das Hilfsschulkind erfahren, wenn wir ihn als solchen im schulpflichtigen Alter bezeichnen. Da aber eine gewisse Bildungsfähigkeit die Voraussetzung sein muß, also nicht alle Geistig-Schwachen im schulpflichtigen Alter Hilfsschulkinder sein können, ist das nicht angängig. Wir müssen darum versuchen, unter Berücksichtigung dieses Kriteriums die besondere Gruppe der Hilfsschul-

---

40) Der anschaulich instruktive Versuch Kössels „Das Hilfsschulkind, Versuch einer Charakteristik nach seinen Verhaltungsweisen und Betätigungsformen" muß als Grundlage für einen Bildungsplan als nicht ausreichend, umfassend und in der Fragestellung nicht prinzipiell genug bezeichnet werden.

41) Es handelt sich hier lediglich um den angeborenen und erworbenen Schwachsinn, der nicht progressiv auftritt. Damit scheiden wir alle jene Geisteskrankheiten aus, die man zuweilen als „funktionelle" oder im Sinne Th. Ziehens als „Psychosen ohne Intelligenzdefekt" bezeichnet, wie die verschiedenen Formen des Irreseins und die psychopathischen Konstitutionen, ferner die mit progressivem Schwachsinn verbundenen klinischen Krankheitsbilder wie Epilepsie, Paralyse, Pfropfhebephrenie usw..

42) Vgl. hierzu Heller, Grundriß der Heilpädagogik, S. 220-21.

kinder aus den Geistig-Schwachen im schulpflichtigen Alter näher herauszustellen. Dabei entstehen besondere Schwierigkeiten dadurch, daß bei einer Untergliederung der Geistig-Schwachen die begriffliche Fassung bei den einzelnen Autoren recht verschieden ist und selbst die einzelnen Termini nicht im gleichen Sinne angewandt werden. So wird z. B. der Begriff Idiotie zuweilen im weiteren Sinne gebraucht und er schließt dann die Gruppen der Idioten im engeren Sinne, der Imbezillen und der Debilen mit in sich ein.[43]) Andererseits wird aber auch der Begriff Imbezillität im übergeordneten Sinne angewandt, so daß wieder Idiotie, Imbezillität im engeren Sinne und Debilität als Untergruppen auftreten.[44])

Für unsere Aufgabe, die im wesentlichen eine pädagogische ist, wird in erster Linie eine noch weitergehende Unterteilung in Frage kommen, die umfassend psychische Eigentümlichkeiten in den Vordergrund stellt.[45])

Aus diesem Grunde erscheint uns als Ausgangspunkt für unsere Einstellung die Hellersche Einteilung, der sich auch Linus Bopp teilweise anzuschließen scheint, als die brauchbarste, zumal Heller nicht in der Beschreibung irgendwelcher psychischer Einzelfunktionen steckenbleibt und auf diese Weise, nachdem eine Haupteinteilung gefunden worden ist, noch genügend Spielraum für eine weitere Charakterisierung und Differenzierung nach den verschiedensten Gesichtspunkten und Methoden übrigbleibt.

c) Genauere Differenzierung auf Grund des ganzheitspsychologischen Apperzeptionsbegriffs.

Heller unterscheidet 4 Grade des Schwachsinns: die schwere Idiotie, die leichte Idiotie, die Imbezillität und die Debilität. Obwohl die Grenzen zwischen diesen Gruppen stets fließend sind, also im wirklichen Leben Uebergänge vorkommen, gelingt ihm doch eine brauchbare Klassifikation, indem er die apperzeptive Verhaltungsweise der einzelnen Schwachsinnsgruppen untersucht und wesentlich unterschiedliche Merkmale herausfindet.

Unter Apperzeption versteht er im Wundtschen Sinne den Vorgang, durch welchen irgend ein psychischer Inhalt zu klarer Auffassung gebracht wird oder, bildlich gesprochen, in den Blickpunkt des Bewußtseins gelangt.[46]) Im Gegensatz zur Apperzeption steht die Perzeption, womit nur der Eintritt einer Vorstellung (wir fügen hinzu: eines psychischen Inhalts) in das innere Blickfeld des Bewußtseins bezeichnet wird. Wir hätten demnach unter der Perzeption ein einfaches, bloßes Haben im Bewußtsein zu verstehen, während die Apperzeption ein expliziertes Bemerken, ein ausdrückliches Erfassen desjenigen ist, was in der Perzeption vorhanden war.

---

[43]) Heller, Grundriß der Heilpädagogik, S. 16.
[44]) Th. Ziehen, Geisteskrankheiten im Kinderalter, S. 5.
[45]) Damit scheiden auch Einteilungen aus, die auf ätiologisch-anatomischen Befunden beruhen.
[46]) Heller, Grundriß der Heilpädagogik, S. 24 und 25.

Die schwere Idiotie ist nun dadurch gekennzeichnet, daß sich nach der Geburt von allen Trieben lediglich der Nahrungstrieb äußert und im übrigen psychischen Leben — normale Sinnesorgane vorausgesetzt — wohl eine Perzeption vorhanden ist, doch die apperzeptive Fähigkeit fast völlig fehlt. Daher erlangen die psychischen Inhalte keine Klarheit und Deutlichkeit; sie werden nicht recht bewußt und können seelisch nicht ausreichend verarbeitet werden. Somit fehlt den schweren Fällen der Idiotie die Grundlage jeglicher Verstandestätigkeit. „Alle jene geistigen Tätigkeiten, welche die Sprache als Gedächtnis, Phantasie und Verstand bezeichnet, sind ohne das Vorhandensein der Apperzeption unmöglich.“ [47]) Da die Vorbedingung apperzeptiven Verhaltens die Erregung der passiven Aufmerksamkeit ist, so ist mit ihrem Fehlen auch jegliche psychische Entwicklungsmöglichkeit unterbunden. Solche Idioten sind als bildungsunfähig im vollsten Sinne des Wortes zu betrachten und gehören, obwohl zur Gruppe der Geistig-Schwachen, nicht zu den Hilfsschulkindern, da jegliche Bildungsmöglichkeit im heilpädagogischen Sinne der Hilfsschule von vornherein ausgeschlossen ist.

Die leichtere Idiotie unterscheidet sich von der schweren dadurch, daß die passive Aufmerksamkeit zwar vorhanden, also ein apperzeptives Verhalten in seinen Anfängen gegebenenfalls möglich ist, doch dieses durch passive Aufmerksamkeit hervorgerufene apperzeptive Verhalten entwickelt sich nicht spontan zur aktiven Apperzeption. [48]) Außerdem zeigen die leichteren Fälle der Idiotie nur sehr schwach entwickelte Triebe und Instinkte. Gelingt es hier und da, die vorhandene passive Apperzeption durch besondere Methoden in eine aktive umzuwandeln, so entwickelt sich damit psychische Spontaneität, und eine schwache Bildungsfähigkeit ist gegeben, die allerdings nur sehr geringe Möglichkeiten in sich schließt, und die nur unter ganz bestimmten Bedingungen, wie sie die Hilfsschule nicht aufzuweisen hat (Anstaltsbehandlung!), schwach emporgezüchtet werden können.

Bei den Imbezillen ist von Anfang an die Fähigkeit einer aktiven Apperzeption gegeben; denn sie sind imstande, ihre Aufmerksamkeit spontan den Dingen der Außenwelt zuzuwenden, doch ist ihr apperzeptives Verhalten gekennzeichnet durch mangelnde Beständigkeit der apperzepierten psychischen Inhalte, die teilweise von der recht unterschiedlichen Art der Aufmerksamkeit abhängig sind. Begrenztheit und Unvollständigkeit im psychischen Geschehen, geringe Dauer der Erinnerungsbilder und damit erheblicher Mangel oder gänzliches Fehlen der Verstandestätigkeit, soweit man Begriffs-, Urteils- und Schlußbildung darunter versteht, sind die Folgen. Die vorhandenen psychischen Phänomene sind äußerst mangelhaft beschaffen und können demnach auch in keiner Weise richtig verarbeitet werden.

Neben dem Triebhandeln, wie es schon bei den Idioten vorhanden war, ist das Handeln der Imbezillen durch Willkür- oder Wahlhandlungen ausgezeichnet. Allerdings sind auch diese von der

---

47) Heller, a. a. O., S. 23 und 27.

48) Apperzeption in unserem Sinne ist nicht mit Aufmerksamkeit zu verwechseln.

apperzeptiven Schwäche wesentlich beeinflußt. Geringe Klarheits- und Deutlichkeitsgrade psychischer Phänomene lassen es zu, daß ein Motiv, das durch ein augenblickliches, vielleicht zufälliges Gefühlsmoment hervortritt, die Willenshandlung entscheidend beeinflußt.

So verändert die apperzeptiven Vorgänge bei den Imbezillen auch sein mögen, so ist doch durch das Vorhandensein aktiver Apperzeption die Möglichkeit einer erziehlichen und auch unterrichtlichen Beeinflussung gegeben, und die Bildungsmöglichkeit tritt trotz der vorhandenen Mängel in einem erheblich höheren Grade auf als bei der leichten Idiotie, so daß es wohl möglich erscheint, unter gewissen Bedingungen imbezille Kinder im Rahmen der Hilfsschularbeit (Schwerschwachsinnigen-Klassen, Beschäftigungs-Klassen größerer Schulen) heilpädagogisch zu fördern und zu bilden.

Die Debilität als die leichteste Form des Schwachsinns zeigt zweifellos in allen Fällen das Vorhandensein aktiven apperzeptiven Verhaltens, doch ist der apperzeptive Vorgang auch hier noch durch geringe Intensität und Deutlichkeit gekennzeichnet, wenn auch nicht in dem Grade wie beim Imbezillen. Die Hauptschwäche apperzeptiven Verarbeitens psychischer Gegebenheiten zeigt sich bei dem Debilen weniger in der Aufnahme sinnlich gegebener psychischer Inhalte, als vielmehr in den Mängeln der Verarbeitung, vor allem der Begriffsbildung und des begrifflichen Denkens. Die Fähigkeit, vom sinnlich Gegebenen zu abstrahieren, vom anschaulichen zum begrifflichen Denken vorzuschreiten, fehlt ihm fast gänzlich oder ist nur in ihren ersten Anfängen vorhanden. Die bloße Reproduktion psychischer Gebilde und deren assoziative Verbindung untereinander treten häufig stellvertretend für die apperzeptive Verarbeitung des Seelischen ein. Sie bilden einen Ersatz für die begriffliche Verarbeitung, für logische Beziehungen, wie sie sich in der Urteils- und Schlußbildung kundtun. Daher ist dem Debilen die Fähigkeit zu mechanisieren, d. h. einfache Denkformen ausschließlich auf assoziativer Grundlage zu vollziehen, in hohem Grade eigen. Der Mangel apperzeptiver Fähigkeit zeigt sich auch besonders deutlich, wenn der Debile in Situationen kommt, in denen er selbständig Urteile vollziehen muß und Entscheidungen von ihm verlangt werden, die als Willensäußerungen eine Erkenntnis voraussetzen, die nur auf Grund eines höheren Grades apperzeptiven Verhaltens gewonnen werden kann.[49])

Trotz all dieser abnormen Abweichungen im Psychischen kann zusammenfassend gesagt werden, daß die Grundlagen für eine gewisse Bildungsmöglichkeit vorhanden sind, wenn auch nur in ihren ersten Anfängen und abnorm verändert.

Aus der großen Zahl der Debilen im schulpflichtigen Alter, ergänzt durch die oben beschriebenen Imbezillen, setzen sich im wesentlichen die Schüler der Hilfsschule zusammen, und die Eigenart ihrer gesamten Bildungsbemühungen und Bildungseinrichtungen müssen ganz spezifisch darauf eingestellt sein, die Bildungs- und Schulungsmöglichkeiten, die trotz der nur in kurzen Umrissen angedeuteten

[49]) Heller, Grundriß der Heilpädagogik, S. 34-35.

abnormen psychischen Verfassung bei den einzelnen Individuen in irgend einer Form noch vorhanden sind, ausfindig zu machen und heilpädagogisch zu beeinflussen.

d) Die Lehrplangestaltung als Folge dieser Gruppierung.

Die in großen Umrissen gegebene Abgrenzung der Hilfsschulkinder erscheint insofern besonders brauchbar, als die zum Maßstab erhobenen apperzeptiven Vorgänge nicht als eine Einzelfunktion des psychischen Geschehens hingestellt sind, sondern das Individuum als Ganzheit an der apperzeptiven Verhaltungsweise beteiligt ist. In der Apperzeption äußert sich daher der ganze Mensch aktiv in seiner besonderen psychischen, ja psycho-physischen Struktiertheit.[50] Damit ist einer bloßen, auf passiven Eindrücken beruhenden mechanistischen Assoziationsanschauung begegnet, wie überhaupt jeglicher atomistischen Auffassung.

Mit Recht hebt Heller hervor, daß auf diese Weise die Debilität (wie fügen hinzu: und die Imbezillität) nicht als selbständige Krankheitsform, sondern als Mannigfaltigkeit von Zustandsbildern erscheint.[51]

Außerdem sind nicht nur rein intellektuelle psychische Gegebenheiten als unterschiedliche Merkmale angeführt und gewertet, sondern das gesamte Seelenleben, also auch Gefühls- und Willensvorgänge sind an der Apperzeption ausschlaggebend beteiligt. Man stellt in der Gegenwart noch allzu häufig rein intellektuelle Fähigkeiten als solche in den Vordergrund und unterscheidet dann etwa: Idiotie = Denkunfähigkeit, Imbezillität = Denkarmut und Debilität = Mangel des abstrakten Denkens.[52]

So wesentlich in gewisser Hinsicht diese intellektuelle Beschaffenheit auch sein mag, so erscheint sie doch für eine Gesamteinteilung zu eng, zu einseitig und nicht ausreichend. Man hat bisher überhaupt in der psychologischen Charakteristik des Geistig-Schwachen die intellektuellen Vorgänge zu sehr von den Gefühls- und Willensvorgängen isoliert hingestellt und betrachtet und dadurch auf der einen Seite die intellektuellen Vorgänge überwertet, auf der anderen aber die Vorgänge des Gefühls- und Willenslebens vernachlässigt, zu wenig beachtet, teilweise sogar übersehen.[53]

---

[50] Ob Heller den Vorgang der Apperzeption immer in diesem Sinne auffaßt, geht aus seinen Ausführungen nicht deutlich hervor, so gebraucht er z. B. einmal Apperzeption und Aufmerksamkeit einander gleich [S. 29], ein anderes Mal spricht er von Vorstellungen, wo der umfassendere Ausdruck psysische Gebilde oder Inhalte angebrachter wäre [S. 25], und auf S. 223 schreibt er sogar: „In unserer Klassifikation des Schwachsinnes im Kindesalter haben wir das Verhalten der Aufmerksamkeit als Einteilungsprinzip verwendet und angedeutet, wie im Grunde genommen die gesamte physische Verfassung der Schwachsinnigen durch das differente Verhalten ihrer Aufmerksamkeit bestimmt ist".

[51] Heller, Grundriß der Heilpädagogik, S. 37.

[52] Vgl. Heller, a. a. O. S. 36 und L. Bopp, Allgemeine Heilpädagogik, S. 84 und 85.

[53] Vgl. hierzu Hanselmann, Einführung in die Heilpädagogik, S. 133.
L. Bopp, Allgemeine Heilpädagogik, S. 120: „Die Frage nach der angeborenen bzw. erworbenen Gefühls- und Willensschwäche".

Da diese Wertung ihren Niederschlag allgemein in der gesamten Bildungsarbeit der Hilfsschule gefunden hat, so sind dadurch nicht nur zum großen Teil die Methoden des Unterrichts beeinflußt und beherrscht, sondern vor allem auch die Lehrpläne, die bis in die Gegenwart hinein allzu sehr unter dem Zeichen der Ausbildung der rein intellektuellen Fähigkeiten stehen und daher im wesentlichen nur solche Bildungsstoffe angeben, die hauptsächlich den Intellekt bilden und den vorhandenen Intelligenzdefekt in irgend einer Weise ausgleichen sollen. Gewiß ist die intellektuelle Bildung eine hohe Aufgabe der Hilfsschule, aber nach unserer Ueberzeugung nur eine Teilaufgabe des gesamten heilpädagogischen Bildungsgeschehens, die nur insoweit möglichst vollständig gelöst werden kann, als gleichzeitig und mit ihr verbunden die Gefühls- und Willensbildung ebenbürtig, ja, sogar ausgiebiger betrieben wird. Beides kann nicht voneinander getrennt werden.

Durch die einseitige Betonung der Störungen des Intellekts ist allerdings die Lehrplangestaltung für die Hilfsschule sehr erheblich vereinfacht worden; denn sie erfuhr eine Einengung wesentlich auf das Gebiet des Unterrichts und beschränkte sich darauf, hauptsächlich die für geeignet gehaltenen Unterrichtsstoffe auszuwählen und anzugeben. Man sieht daher in der Lehrplangestaltung lediglich eine Frage nach den geeigneten Bildungsstoffen, also das Stoffproblem, ohne immer den nötigen Mut zum Streichen des Unmöglichen und nicht unbedingt Notwendigen aufzubringen. Jeder Versuch, andere als auf die Unterrichtsstoffe sich beziehunde Gesichtspunkte, z. B. solche methodischer oder auch heilpädagogischer Art, mit in den Lehrplan aufzunehmen, werden häufig heute noch als nicht zum Lehrplan gehörig abgelehnt. Man glaubt durch solche Angaben die notwendige Freiheit der Lehrerpersönlichkeit innerhalb des Unterrichtsverfahrens zu sehr und unberechtigterweise einzuschränken, da man häufig den Begriff Unterricht immer noch für die Hilfsschule in herkömmlicher Weise zu eng begrenzt auffaßt. Aber gerade die Gemüts- und Willensbildung ist weit mehr in der Art des Unterrichtens, also in der anzuwendenden Methode, als in den dargebotenen Stoffen gewährleistet. Von einem brauchbaren Hilfsschullehrplan muß daher verlangt werden, daß er über das übliche Stoffproblem hinaus auch die zu leistende spezifisch heilpädagogische Arbeit zum Ausdruck bringt, daß er vom Lehrplan zum heilpädagogischen Bildungsplan wird.

Der voraufgegangenen Abgrenzung der Heilzöglinge der Hilfsschule auf Grund des Vorgangs der Apperzeption kommt noch eine weitere wesentliche Bedeutung für die Lehrplangestaltung zu. Durch die ermöglichte ganzheitspsychologische Einstellung ergeben sich neue Gesichtspunkte für die Auswahl und Bestimmung der Hilfsschulkinder, und in Zukunft dürfte daher der Kreis der Hilfsschularbeit dadurch erweitert werden, daß bei der Aufnahme der Heilzöglinge nicht mehr nach allzu einseitigen Kennzeichen auf Grund bloßer Intelligenzprüfungen verfahren und geurteilt wird.

Wenn auch die Volksschulen im allgemeinen nicht nach bestimmten psychologischen Gesichtspunkten die Ueberführungsfähigkeit für die Hilfsschule feststellen, sondern mehr das Nichtmitkönnen im

Unterricht, seltener erziehliche Schwierigkeiten ausschlaggebend sein lassen, so ist doch diese vorgeschlagene Schülerzahl des öfteren noch dadurch eingeengt worden, daß zuweilen Schülern die Aufnahme verweigert wurde, weil lediglich die experimentelle Prüfung der sogenannten rein intellektuellen Fähigkeiten eine nicht genügende Schädigung aufwies.

Bei der Aufnahme der Hilfsschulkinder wird es in Zukunft vielmehr darauf ankommen müssen, von allzu großer Enge und zeitgemäßem Vorurteil hinsichtlich der Intelligenz nach und nach loszukommen, um die Gesamtpersönlichkeit des Heilzöglings, also auch das Gefühls- und Willensleben mehr zu beachten und zu erfassen.[54]) Das Gebiet der psychischen Anomalien in dem abgegrenzten Bereich der Hilfsschule ist noch so problemreich, und die vorliegenden Ergebnisse sind zum Teil noch so unsicher, daß nicht gleich jeder Fall ohne weiteres in ein vorhandenes System ein- und untergeordnet werden kann, noch dazu, wenn lediglich auf Grund einseitiger, oft sehr schematisch gehandhabter Intelligenzprüfungen geurteilt wird.

Wie bei der Zurückweisung in die Volksschule ist man auch manchmal allzu schnell mit der Anordnung einer Anstaltsüberweisung bei der Hand, oft zum Schaden der Kinder. Wenn die Hilfsschule fernerhin bei der Aufnahme der Schüler nicht allzu eng und einseitig verfährt, dürfte der Kreis der Hilfsschularbeit in Zukunft wieder allmählich eine Erweiterung erfahren, nachdem er zuvor im Laufe der geschichtlichen Entwicklung zur Sichtung seines Schülerbestandes eine immer größere Einschränkung bis zur Einseitigkeit auf rein intellektuelle Störungen hin erfahren hatte und, geschichtlich gesehen, zum Fortschritt und Ausbau der Hilfsschularbeit auch erfahren mußte.

Die Entwicklung der Zukunft wird mit der weiteren Loslösung von den rein schulischen Zielen und dem bloßen Ausgleichenwollen des Intelligenzdefektes durch Vermittlung von Wissen mehr und mehr diese erweiterte heilpädagogische Aufgabe ins Auge fassen müssen und können. Der Fortschritt, den die wissenschaftliche Durchdringung der Hilfsschularbeit allmählich bringt, wird dabei den Weg vorzeigen. Neben wirtschaftlich praktischen Gesichtspunkten ist besonders auch der Umstand maßgebend, daß die Hilfsschule auf Grund ihrer Einrichtungen und auf Grund der jetzigen Ausbildung der Heilpädagogen in der Tat die Möglichkeit hat oder haben sollte, einem Schülerbestand mit noch größerer Differenzierung als bisher gerecht zu werden und vor allem durch wirklich heilpädagogische Maßnahmen für das Leben vorzubereiten.

e) Die qualitativ unterschiedliche Sonderstellung des Hilfsschulkindes gegenüber dem normalen Kinde und ihr Einfluß auf den Bildungsplan.

Sowohl die Richtungen der Psychologie, welche auf reine Beobachtungen sich gründen, als auch jene, die durch das Experiment

54) Das zeitgemäße Problem des Aufnahmeverfahrens behandelt Fleischer in: „Die Umschulung des geistesschwachen Kindes", Theorie und Praxis seiner Aussonderung aus der Normalschule und des Aufnahmeverfahrens für die Hilfsschule, Halle, Marhold 1932.

zu wissenschaftlich einwandfreien Ergebnissen zu gelangen suchen, lassen mit ihren Feststellungen zu der Ueberzeugung kommen, daß das Hilfsschulkind nicht nur ein zurückgebliebenes normales Kind ist. Diese Meinung hat lange Zeit bestanden, und sie gründet sich auf die Beobachtung, daß bei Hilfsschulkindern ein gewisser geistiger Besitz noch fehlt, der bei gleichaltrigen normalen Kindern schon allgemein vorhanden ist. Erst nach viel späterer Zeit stellt sich dann dieser geistige Besitz auch bei dem Geistig-Schwachen ein. Ein solches Zurückbleiben in der psychischen Entwicklung ist in mancher Hinsicht tatsächlich vorhanden und hängt mit der Entwicklungshemmung, der Ursache der Geistesschwäche, zusammen, ist aber nicht das Ausschlaggebende für die Bestimmung des Wesentlichen im jeweiligen psychophysischen Zustandsbild und der weiteren Entwicklung des geistig schwachen Kindes.

Wenn sich auch hier und da psychische Phänomene zeigen, die in ihrer Rückständigkeit und Einfachheit psychischen Erscheinungen zu bestimmten Zeiten in der Entwicklung eines jüngeren Kindes analog erscheinen, so berechtigt diese Aehnlichkeit keineswegs zu dem Schluß, daß die Gesamtentwicklung der Psyche des Geistig-Schwachen nur rückständig und der des Kleinkindes gleichzusetzen sei, oder aber auch, daß die Psyche des Geistig-Schwachen in ihrer Gesamtheit der eines Kleinkindes entspreche. Selbst die Entwicklung sogenannter durch Hemmungen zurückgebliebener psychischer Teilfunktionen — der „Ausfälle" im psychischen Leben des Geistig-Schwachen — vollzieht sich keineswegs in gleicher oder analoger Weise wie beim normalen, an Jahren jüngeren Kinde.

Diese Erkenntnis wird besonders durch eine ganzheitspsychologische Auffassung und durch die Entwicklung der Psychologie des Kleinkindes gefördert, die es ermöglicht, zwischen dem normalem Kleinkind und dem Hilfsschulkind Vergleiche anzustellen, die zeigen, daß genau so, wie das Normalkind kein Erwachsener im Kleinen, so auch das Hilfsschulkind kein nur zurückgebliebenes Kind, also kein Kleinkind ist; denn der Geistig-Schwache zeigt gegenüber dem normalen, an Jahren jüngeren Kinde eine ganz eigene psychische Beschaffenheit, die sich von der des normalen Kleinkindes durch ihre besondere Strukturiertheit unterscheidet. Dieser Strukturzusammenhang bedingt auch eine andere Entwicklung der sogenannten „psychischen Ausfälle". Es kann vorkommen, daß die psychische Schwäche und Rückständigkeit auf einem bestimmten Gebiete ganz besonders hervortritt, während andere Gebiete des Psychischen anscheinend normal „funktionieren". Da es aber im Seelenleben keine Funktion für sich allein gibt, so wird ein solcher „Ausfall", wenn auch nicht immer unmittelbar, so doch mittelbar die übrige Psyche als Ganzheit in Mitleidenschaft ziehen; denn alle psychischen Einzelphänommene sind Aeußerungen der Psyche als Ganzheit, wie wiederum ein solcher sogenannter Einzeldefekt das Gesamtgefüge dieser Ganzheit, also die Strukturiertheit der Psyche auf das entscheidendste mitbestimmt und beeinflußt.

So ist es z. B. durchaus möglich, daß ein jüngeres normal veranlagtes Kind in der Vielseitigkeit und Beweglichkeit, vor allem aber in den Möglichkeiten psychischer Reaktionen einem älteren geistig schwachen Kinde durchaus überlegen ist; man denke etwa an die mündliche Darstellung eines Erlebnisses. Dahingegen wird derselbe ältere Geistig-Schwache unter Anwendung seiner einseitigen und beschränkten Reaktionsfähigkeit bei Benutzung der häufig vorhandenen praktischen Intelligenz Leistungen wie Werkstattarbeiten usw. vollbringen können, die dem normal veranlagten jüngeren Kinde von vornherein unmöglich sind.

Die damit angedeutete, später noch näher zu begründende Sonder- und Eigenstellung des Hilfsschulkindes gegenüber dem Kleinkinde ist für das einzuschlagende Bildungsverfahren ausschlaggebend. Sie bedingt vor allem, daß eine bloße Uebertragung der Bildungswege des Kleinkindes, wie sie in der Kleinkindergartenpädagogik, besonders der Montessori-Methode, vorhanden sind, ihr Ziel nicht erreichen kann und darum von vornherein verfehlt ist.

Der Gedanke, daß der Geistig-Schwache gleichsam einem an Jahren jüngeren Kinde in seiner psychischen Beschaffenheit gleichzustellen sei, ist besonders durch eine pädagogisch falsche Schlußfolgerung, die man aus der Berechnung des Intelligenzalters oder auch des Intelligenzquotienten, wie sie einige Autoren der experimentellen Psychologie vornehmen, hervorgerufen worden, indem man den Begriff des Intelligenzalters so ausdeutet, als wäre damit eine Analogie der psychischen Art des rückständigen Kindes mit der eines normalen Kindes der entsprechenden Altersstufe ausgesprochen.[55]) So schreibt z. B. noch Linus Bopp 1930: „Unter den Schwachsinnigen unterscheidet man gewöhnlich 3 Stufen: die Idiotie, die Imbezillität und die Debilität. Man hält sich in der Regel an diesen Sprachgebrauch: Zu den Idioten zählt, wer über die Intelligenzstufe eines normalen 3jährigen Kindes nicht hinauskommen kann, zu den Imbezillen, wer die Intelligenzstufe eines 7jährigen normalen Kindes nicht zu übersteigen vermag, und als debil ist anzusehen, wer bei den Intelligenzleistungen eines 10jährigen normalen Kindes stehen bleibt." [56])

Aus der Berechnung eines Intelligenzalters oder einer Intelligenzstufe sind aber pädagogisch überhaupt keine brauchbaren Schlußfolgerungen zu ziehen, da die Eigentümlichkeiten der sogenannten einzelnen psychischen Funktionen, die man ja durch die verschiedenen Tests erfassen wollte, gerade durch eine solche mathematische Zusammenfassung, die nachher beim Vergleich verschiedener Individuen als Maßstab dient, vollständig verwischt werden. Gerade das Persönlich-Charakteristische, das Eigentümlich-Individuelle, auf dessen Be-

---

55) Heller, Grundriß der Heilpädagogik, S. 436.

56) Linus Bopp, Allgemeine Heilpädagogik, S. 80. Zu dieser Abgrenzung gibt er folgende kaum haltbare, nichtssagende Begründung: „Wir fanden" . . . „wie beim dreijährigen Kind ein erstarktes seelisch-geistiges Leben erwacht; das Siebenjährige hält man für schulreif, also der planmäßigen Unterweisung und Erziehung fähig; mit zehn Jahren tritt wiederum ein starkes Anschwellen der Geisteskräfte ein".

rücksichtigung es in der Heilpädagogik besonders ankommt, wird durch die mathematische Formel zunichte gemacht, und die zu beachtende eigentümliche Strukturiertheit kommt darin schon gar nicht zum Ausdruck. Sie kann schon schwer mit Worten beschrieben werden, läßt sich aber in einer mathematischen Formel durchaus nicht wiedergeben.

Von hier aus gesehen, ist es fraglich, ob die Berechnung eines Intelligenzalters oder eines Intelligenzquotienten überhaupt einen Wert hat, und in diesem Sinne hält Th. Ziehen solche Berechnungen mit Recht für einen „Mißbrauch der Mathematik". [57])

Auch der Vergleich der psychischen Beschaffenheit des Geistig-Schwachen mit der des gleichaltrig Normalen hat durch die Erkenntnis der besonderen psychischen Struktur des Geistig-Schwachen für diesen gegenüber dem Normalen eine Sonderstellung geschaffen. Lange Zeit glaubte man als wesentlichstes Unterschiedsmerkmal ein bloßes „Mehr" an geistigem Besitz auf Seiten des Normalen ansehen zu müssen. Doch allmählich drang die Erkenntnis durch, daß der Unterschied nicht in der Hauptsache bloß quantitativer, sondern im wesentlichen qualitativer Art ist.

Diese Erkenntnis bildet den Hauptgrund gegen alle Versuche, das geistig schwache Kind durch eine größere Anzahl von Unterrichtsstunden, also durch „Stundengeben", oder durch einen bloßen Nachhilfeunterricht fördern zu wollen. Auch die schulisch didaktischen Versuche, verkürzte, zugeschnittene Volksschullehrpläne der Bildungsarbeit an geistig schwachen Kindern zu Grunde zu legen, wird hierdurch endgültig zunichte gemacht, selbst dann noch, wenn der gewonnene Lehrplan in der Weise entstanden ist, daß man aus dem Volksschullehrplan nur das Hauptsächlichste und Notwendigste herausgezogen hat. So einleuchtend diese Schlußfolgerungen auch erscheinen, in der praktischen Ausgestaltung der Lehrpläne haben sie sich bis heute noch nicht allgemein und restlos durchgesetzt.

B. Folgerungen einer ganzheitspsychologischen Betrachtungsweise für das heilpädagogische Bildungsgeschehen und den Bildungsplan.

a) Die psycho-physische Beschaffenheit des Hilfsschulkindes in seinem Sondersein und seiner Eigengesetzlichkeit.

Für die weitere Gewinnung des heilpädagogischen Bildungsgeschehens als Grundlage für einen Bildungsplan ist eine noch eingehendere psychologische Charakterisierung des Heilzöglings der Hilfsschule notwendig. Wegen der Ueberzeugung von der Wichtigkeit der speziellen heilpädagogischen Einstellung für die gesamte Hilfsschularbeit sind materiale neben formalen Angaben über die Psyche des Heilzöglings erforderlich, wobei es bei den inhaltlichen Angaben

57) Th. Ziehen, Geisteskrankheiten im Kindesalter, S. 212.

weniger auf spezielle Einzelheiten in ihrem Sondersein an sich ankommen soll, als hauptsächlich auf aufzuweisende Ganzheitsbeziehungen und die Bedeutung des Stellenwertes solcher Eigentümlichkeiten innerhalb des Ganzen, da von hier aus sich neue Wege für die Gestaltung eines heilpädagogischen Bildungsplanes ergeben dürften. Die aufzuweisenden psychischen Vorgänge, Beziehungen und Verflechtungen werden gleichzeitig im einzelnen die im vorigen Abschnitt als allgemeingültig hingestellten Angaben und Behauptungen erhärten. Bei dieser psychologischen Charakterisierung des Heilzöglings der Hilfsschule kann es sich immer nur um Angaben von wesentlichen und allgemeinen Zügen handeln, da ja nicht die Psychologie des Hilfsschulkindes als solche gegeben werden soll; außerdem würde es nicht möglich sein, die psychische Eigenart des Heilzöglings der Hilfsschule einigermaßen vollständig darzustellen, da die psychischen Eigentümlichkeiten jedem Individuum ein ganz spezifisches Gepräge geben und das Zusammentreffen mehrerer solcher Eigentümlichkeiten innerhalb eines Individuums eine fast stets neue und in sich einzigartige psychische Struktur bedingt. Dazu kommen Schwankungen der psychischen Beschaffenheit bei ein und demselben Individuum innerhalb seiner Entwicklung. Dennoch wollen wir versuchen, einige wesentliche Züge, die hauptsächlich den Apperzeptionsverlauf mitbestimmend beeinträchtigen, näher herauszustellen.

Aufmerksamkeit. Ohne Zweifel sind die häufig vorhandenen Aufmerksamkeitsstörungen am Apperzeptionsverlauf wesentlich beteiligt. Wir hatten gezeigt, wie stark die gesamte psychische Entwicklung und damit auch die Bildsamkeit des geistig schwachen Kindes von dem Vorhandensein aktiver Aufmerksamkeit abhängig ist. Unterscheiden wir mit Th. Ziehen die „Vigilität" (Weckbarkeit) und die „Tenazität" (Konzentrationsfähigkeit)[58] der Aufmerksamkeit, so sind beim geistig schwachen Kinde nach beiden Richtungen hin oft erhebliche Abweichungen und Störungen zu bemerken.

Bei schwereren Graden der Geistesschwäche ist die Vigilität, die darin besteht, „daß ein Reiz bei einer gewissen Stärke unsere Aufmerksamkeit erregt", meistens äußerst gering, bei leichteren Graden tritt zuweilen das Gegenteil ein, eine oft sehr gesteigerte Vigilität läßt den Debilen kaum zur Ruhe kommen. Ohne zu verweilen, flattert er von einem Reiz zum anderen, so daß keine nachhaltigen Wirkungen nach Intensität und Dauer hinterlassen werden können (Erethiker, Ideenflucht). Unter Tenazität verstehen wir das längere Verweilen der Aufmerksamkeit bei einem bestimmten psychischen Inhalt. Sie verlangt für eine gewisse Zeit der Einschränkung der Vigilität für nicht zugehörige Reize. Die Tenazität ist bei Geistesschwachen, auch bei leichteren Graden, fast immer erheblich gestört. Eine gewisse Tragweite ist noch am ehesten gesichert, wenn sinnliche Reize vorliegen und triebartige oder egoistische Gefühle an dem psychischen Geschehen beteiligt sind, wie ja überhaupt das Empfindungsleben „unter allen psychischen Funktionen meistens relativ am wenigsten geschädigt ist".[59]

[58] Th. Ziehen, Die Geisteskrankheiten im Kindesalter, S. 94.
[59] Th. Ziehen, a. a. O., S. 58.

Sobald aber die sinnlichen Reize fehlen, und sich die Aufmerksamkeit abstrakten Inhalten, zum Beispiel reinen Denkleistungen zuwenden soll, ist ihr Versagen ziemlich gewiß. Ein Hilfsschulkind, und sei es auch nur leicht debil, ist daher nicht imstande, einem abstrakten Gedankengang längere Zeit zu folgen. Auch die dirigierende und regulierende Unterstützung, welche die Aufmerksamkeit bei zusammenhängenden Gedankenabläufen leistet, ist nicht vorhanden.

Im Ganzen gesehen, bedeuten die Störungen auf dem Gebiete der Aufmerksamkeit eine wesentliche Beeinträchtigung der gesamten psychischen Struktur des Heilzöglings der Hilfsschule; zum Teil werden durch sie schon die noch zu beschreibenden Störungen auf dem Gebiete des Gedächtnisses, der Begriffs-, Urteils- und Schlußbildung, ja, des Wollens und Handelns mit hervorgerufen, und es ist daher verständlich, daß Sollier versucht hat, eine Einteilung des Schwachsinns auf Grund von Aufmerksamkeitsstörungen zu geben.[60])

Gedächtnis. Die allgemeine apperzeptive Schwäche im psychischen Geschehen des Heilzöglings der Hilfsschule bedingt notwendigerweise ein schwaches Gedächtnis; denn psychische Inhalte, die nicht klar und deutlich im Bewußtsein gewesen sind, können nur schwer und äußerst mangelhaft festgehalten und reproduziert werden; hinzu kommt die dem Hilfsschulkind mangelnde Fähigkeit, im Apperzeptionsvorgang aus dargebotenen komplexen Tatbeständen und ganzheitlichen Sinnzusammenhängen Wesentliches und Unwesentliches, Individuelles und Allgemeines zu erkennen und zu unterscheiden. Reproduzierte psychische Inhalte erfahren daher häufig schon bei der apperzeptiven Aufnahme eine erhebliche Verzerrung, Veränderung und Auslassung. Verstärkt wird dieser Tatbestand durch ein schnelles Vergessen, wie es zumeist dem geistig schwachen Kinde eigen ist.

Für das Gedächtnis des Geistig-Schwachen ist ferner bedeutungsvoll die Einseitigkeit und Armut der Assoziationen, die einen geradezu monotonen Charakter aufweisen und, soweit sie überhaupt vorhanden, von überwiegend mechanischer Art sind. Sie beruhen zumeist auf einem bloß äußerlich und konkret gegebenen Beieinander, das in zeitlicher oder räumlicher Nachbarschaft aufgetreten ist, während z. B. logische Assoziationen, denen Urteilsverknüpfungen zu Grunde liegen, welche die Erfassung sinnvoller Ganzheitszusammenhänge in ihrer Struktur zur Voraussetzung haben, meist vollständig fehlen. Die gedächtnismäßig festgehaltenen psychischen Inhalte bleiben daher häufig im Bewußtsein isoliert, und obwohl sie vorhanden sind, stehen sie im gegebenen Augenblick in bestimmter Situation zur psychischen Verarbeitung nicht zur Verfügung. Assoziationsschwäche und Gedächtnisschwäche stehen in engster Beziehung zueinander und sind — mit dem zuweilen vorhandenen mechanischen Gedächtnis — wichtige Kennzeichen der psychischen Beschaffenheit des Heilzöglings der Hilfsschule.

Das mechanische Gedächtnis tritt durch eine häufige und übermäßig gesteigerte Uebung in ein und derselben Richtung manchmal

[60]) Paul Sollier, Der Idiot und der Imbezille, deutsche Uebersetzung von Paul Brie, Hamburg und Leipzig 1891, Leopold Voß.

in solchem Grade auf, daß erstaunliche Leistungen erzielt werden. Doch sind übermäßiges Kalender- und Zahlengedächtnis, sowie übermäßiges Gedächtnis für unverstandene Verse und Sprüche in großer Anzahl Seltenheiten. Die Gedächtnisleistungen der Hilfsschulkinder haben im allgemeinen mit Kuriositäten auf diesem Gebiete nichts zu tun, diese kommen ja auch bei normaler Veranlagung vor und fallen nur beim Geistig-Schwachen mehr auf. Doch kann beim Hilfsschulkind durch ein mechanisches Gedächtnis zuweilen ein Wissen und Können vorgetäuscht werden, das in Wirklichkeit nicht vorhanden ist, erborgte und gemerkte Redewendungen treten dann stellvertretend für nicht vorhandene Intelligenzakte auf (Verbalismus). So ist es zuweilen möglich, daß ein Geistig-Schwacher seine Umgebung für kurze Zeit über sein wahres Wesen hinwegtäuscht und sich eine Zeitlang unauffällig und unerkannt unter Normalen bewegt. Doch dieser offenkundige Vorteil birgt auch seine Gefahren in sich. Sie liegen nicht nur in der Begünstigung einer Entwicklung zum Hochstapler und Betrüger, sondern ein gut entwickeltes mechanisches Gedächtnis kann manchmal geradezu die weitere Entwicklung und Bildung des Verstandes hemmen. Da nach einer gewissen Uebung eine Fertigkeit im mechanischen Behalten leicht erzielt wird und der gedächtnismäßig festgehaltene Gedankenablauf müheloser vonstatten geht als eine selbständige Neuordnung der Gedanken, geht der Geistig-Schwache gern schwierigen oder neuen Gedankengängen aus dem Wege, indem er sich mit gedächtnismäßig festgehaltenen, fertigen Gedankenabläufen begnügt.

Derartige Eigentümlichkeiten, durch ausgiebige Uebung manchmal bis zur Einseitigkeit hin gesteigert, treten uns in der psychischen Veranlagung des Geistig-Schwachen häufiger entgegen, z. B. in der noch zu erörternden egoistischen Einstellung, der praktischen Intelligenz, der starken Triebgebundenheit usw.. Bedenken wir die vielen Schwierigkeiten, die dem Geistig-Schwachen im Leben begegnen, denen er im allgemeinen mit unzulänglichen Kräften gegenübersteht, so können uns solche Eigentümlichkeiten wie ein Schutz der Natur erscheinen, den sie dem Geistig-Schwachen für den Kampf des Lebens mit auf den Weg gegeben hat. Für den Heilerzieher aber können sie ein Hinweis der Natur auf vorhandene Kräfte und damit auf Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten sein, mit denen er sich auseinandersetzen muß. Unter Berücksichtigung des auch meist damit verbundenen Gefahrenmomentes werden wir uns mit diesem Problem bei der Zielbestimmung für die Bildungsarbeit befassen müssen, da die Frage, ob beim Hilfsschulkind eine allseitig harmonische und allgemeine Bildung angestrengt werden soll oder nicht, eng damit zusammenhängt.

Begriffsbildung. Der lange Weg, der von dem sinnlich gegebenen Inhalt bis zum abstrakten Begriff normalerweise zurückgelegt wird, ist beim geistig-schwachen Kinde im verschiedensten Sinne erheblich gestört. Da schon die sinnlich gegebenen psychischen Inhalte es an Klarheit und Deutlichkeit fehlen lassen und häufig ganz Nebensächliches und Untergeordnetes als bemerkenswert innerhalb einer

Ganzheit erscheint, so daß die Strukturiertheit des psychischen Inhalts sehr wesentlich von dem normalerweise apperzipierten abweicht, ist das umsomehr der Fall, wenn logische Denkakte einsetzen und vom Sinnlich-Gegebenen in gewissem Sinne abgesehen werden soll. Das Hilfsschulkind ist im allgemeinen nicht imstande, weder Wesentliches einer Gegebenheit zu erkennen, noch wesentliche Merkmale von unwesentlichen zu unterscheiden. Mit dieser mangelnden Fähigkeit ist jede Begriffsbildung in rein logischem Sinne von vornherein unterbunden, zum mindesten erheblich erschwert. Das Hilfsschulkind muß sich daher meist mit logisch unvollkommenen, naiven Begriffen begnügen. Es gelangt wohl zu Vorstellungen und deren Differenzierung, doch nicht zu rein logischen Begriffen.

Individualvorstellungen, die durch ihre Einmaligkeit im wirklichen Lebenszusammenhang gekennzeichnet, also zeitlich und räumlich näher bestimmt sind, werden im allgemeinen gebildet, doch zeigen sich die größten Schwierigkeiten bei der Bildung von Allgemeinvorstellungen. Häufig bleiben die geistig schwachen Kinder an den Individualvorstellungen haften, und sie erkennen dann dieselben Gegenstände zu anderer Zeit oder in einer anderen Umgebung nicht wieder. Der Erwachsene bewegt sich in seinen Gedankengängen gegenüber dem Kinde mehr in Allgemeinvorstellungen; beim Kinde sind mehr Individualvorstellungen vorhanden, auf die später Abstraktionen und übergreifende Sinnzusammenhänge, wie sie die Begriffe sind, aufbauen. Da schon die Vorstellungen des Hilfsschulkindes in ihrer Struktur verzerrt und verschoben sind, zudem nicht lange deutlich im Bewußtsein festgehalten werden, ist schon der Grund dafür gegeben, daß ein grundlegendes Ausgangsstadium für eine übergreifende Begriffsbildung nicht vorhanden ist. Dennoch scheint es so, als nähere sich das geistig schwache Kind vorzeitig dem Typus des Erwachsenen an, indem es in seinen Gedankenverbindungen häufig Allgemeinbegriffe zu verwerten scheint. Anscheinend ist das der Fall, doch die nähere Untersuchung ergibt häufig, daß es sich gar nicht um Allgemeinbegriffe handelt, sondern um blasse und lückenhafte Individualvorstellungen, sodann, daß der Gedankenablauf sich nicht über konkrete Erinnerungsbilder vollzogen hat, sondern bloße Assoziationen von Wort zu Wort ohne Erfassung des Sinnzusammenhanges stattgefunden haben.[61]) Das geistig schwache Kind gebraucht demnach Worte, ohne deren Inhalt erfaßt oder einen solchen sich vergegenwärtigt zu haben (Verbalismus). Auf diese Weise täuscht auch die Sprache oft einen größeren Besitzstand an Vorstellungen und Begriffen vor, als in Wirklichkeit vorhanden ist. Th. Ziehen sagt: „Ich kenne schwachsinnige Kinder, welche das Wort Blume nicht selten brauchen, aber mit dem Wort Blume ausschließlich die Vorstellungen einiger Rosen verbinden, welche sie öfters im Garten gesehen haben.“ [62])

Auch alle Isolation innerhalb komplexer Ganzheitsgegebenheiten ist erschwert; Merkmalsvorstellungen, wie Zahlen und Farben, bleiben

[61]) Vgl. Rössel, Richtlinien für die Stoffauswahl im Unterrichte schwachsinniger Kinder, Ztschr. für Kinderforschung, Jahrg. 16, 1911, S. 290.

[62]) Th. Ziehen, Geisteskrankheiten im Kindesalter, S. 75.

lange Zeit hindurch an den Dingen selbst haften und erlangen nur sehr spät oder gar keine Gültigkeit im Sinne von Allgemeinbegriffen. Auch Relationsbegriffe, wie rechts und links, größer und kleiner usw., treten als etwas Verselbständigtes, von den Dingen Losgelöstes sehr spät oder überhaupt nicht auf. Daß die Bildung von unanschaulichen Allgemeinbegriffen, wie Verantwortung, Pflicht usw., sehr erschwert und fast unmöglich ist, dürfte nach dem voraufgegangenen einleuchtend sein. Allgemein kann gesagt werden, daß bei der Ordnung und Aufgliederung von Vorstellungen und Begriffen die Analyse leichter gelingt als die Synthese. So typisch bedeutungsvoll auch die Schwäche der Begriffsbildung für den Heilzögling der Hilfsschule sein mag, so sei doch auf die vorhandene Variabilität innerhalb der Vorstellungs- und Begriffsbildung mit besonderem Nachdruck hingewiesen. „Er ist nicht nur nach dem Grad, sondern auch nach seiner Verteilung außerordentlich verschieden". [63]) So kann der Defekt innerhalb der Begriffsbildung bald auf diesem, bald auf jenem Gebiete liegen oder auf mehreren Gebieten in verschiedener Intensität auftreten. Es sei deshalb auch an dieser Stelle darauf hingewiesen, daß an dem Vorgang der Begriffsbildung nicht nur der Intellekt als solcher beteiligt ist, sondern — da die Vorstellungen im Apperzeptionsgang gewonnen werden, an dem der ganze Mensch beteiligt ist — auch das Gefühls- und Willenslebens mitwirken. Gehen doch selbst Gefühlsmomente in den Inhalt mancher Vorstellungen mit ein und werden bedeutungsvoll für die darauf aufbauende Begriffsbildung. Es handelt sich also beim geistig schwachen Kinde nicht lediglich um eine Störung des Intellekts, sondern, in dem Intelligenzdefekt einbegriffen, um eine Störung der Psyche in ihrer Gesamtheit.

Kombinationsfähigkeit. Die beim geistig schwachen Kinde auffällig geringe geistige Aktivität und Spontaneität, die das gesamte psychische Geschehen beeinflussen, zeigen sich besonders auf dem Gebiete der psychischen Kombinationsleistungen, wobei wir unter Kombination Produktivität im weitesten Sinne verstehen und damit alle psychischen Vorgänge, die auf bloßer Reproduktion beruhen, ausschalten. [64]) Da es beim Geistig-Schwachen vorkommt, daß gedächtnismäßig festgehaltene Urteilsverknüpfungen, Schlußfolgerungen usw. wie produktiv psychische Leistungen erscheinen, ist eine Verwechslung beider möglich, zumal leicht die bloße Reproduktion dort stellvertretend auftritt, wo vom normalen Individuum eine psychische Kombinationsleistung vollzogen wird.

Besonders auffällig ist die mangelnde Kombinationsfähigkeit auf rein geistigem Gebiet; daher waren schon die erwähnte Begriffs-, Urteils- und Schlußbildung erheblich gestört, noch mehr aber solche psychische Leistungen, wo es darauf ankommt, selbständig die Gedanken im Hinblick auf ein Ziel produktiv zu ordnen oder zu gestalten. So vermag zuweilen das geistig schwache Kind wohl eine Geschichte gedächtnismäßig richtig wiederzugeben, doch ist es nicht imstande, von sich aus die Pointe herauszufinden. Auch die produktive Anordnung

63) Vgl. Th. Ziehen, a. a. O., S. 77.
64) Vgl. Th. Ziehen, Geisteskrankheiten im Kindesalter, S. 62.

der Gedanken in einer selbständigen mündlichen Darstellung unter Berücksichtigung einer gestellten Aufgabe als Ziel gelingt meist nicht oder nur bei sehr niedrig gestellten Anforderungen. Unanschauliche Rechenaufgaben, bei denen produktiv ein Lösungsweg gesucht werden muß, können durchweg nicht ohne fremde Hilfe gelöst werden. Dasselbe gilt von der Lösung gestellter Aufsatzthemen usw.

Besonders verhängnisvoll wirkt die mangelnde Kombinationsfähigkeit auf das selbständige Handeln des Geistig-Schwachen ein, zumal wenn die dazu erforderliche Kombinationsleistung rein geistiger Art ist, also abstrakt vollzogen werden muß. Eine erhebliche Unselbständigkeit im Handeln ist daher dem Geistig-Schwachen eigen. Auch ist er nicht imstande, die Folgen seiner Handlungen gedanklich in ihren Möglichkeiten so vorwegzunehmen, wie sie gegebenenfalls eintreten könnten.

Diese Tatsachen berühren besonders eine Teilerscheinung der Kombinationsfähigkeit, nämlich die mangelhafte Phantasie. Ihr Fehlen im allgemeinen beeinträchtigt die gesamte psychische Entwicklung des geistig schwachen Kindes auf schärfste; denn es muß auf einen großen Teil der Märchen- und Spielwelt des normalen Kindes in seiner vorschulpflichtigen Zeit und ihre Wirkungen auf die gesamte seelische Entwicklung verzichten und kann das Versäumte und Entbehrte später kaum nachholen. Mit der mangelnden Phantasietätigkeit Hand in Hand und sich gegenseitig bedingend geht eine gewisse Gefühlsarmut. Der Mangel, sich in gedachte Situationen hineinzuversetzen und nun gefühlsmäßige Wirkungen zu verspüren, erschwert jeglichen Moral- und Religionsunterricht. Doch ist die Phantasiearmut nicht ausnahmslos vorhanden. Bei gewissen leichteren Fällen zeigt sich zuweilen Phantasietätigkeit in den verhängnisvollen Erinnerungstäuschungen.

Aehnlich wie beim Gedächtnis ist auch auf dem Gebiete der Kombinationsleistungen dem geistig schwachen Kinde für die mangelnden rein geistigen Leistungen ein Ersatz geblieben, der für uns wiederum ein Hinweis der Natur auf vorhandene Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten sein kann, nämlich die praktische oder natürliche Intelligenz, die beim geistig schwachen Kinde häufig relativ ungestört vorhanden ist. Sie besteht darin, daß sinnlich gegebene psychische Inhalte auf ein Ziel hin kombiniert werden und eine zweckmäßige motorische Bewegung sich anschließt. Th. Ziehen bezeichnet darum die praktische Intelligenz als „anschaulich-motorische Kombination“ [65]) (Robinsonfähigkeit). Für die Betätigung des Geistig-Schwachen im praktischen Leben, auch für die spätere Erwerbstätigkeit hat sie die allergrößte Bedeutung. Zuweilen ist sie so ausgeprägt und entwickelt, daß der Geistig-Schwache unter ihrer Anwendung Leistungen vollführt, die einem Normalen mit vorwiegend theoretischer Intelligenz und mangelnder Uebung in praktischen Dingen ein Staunen abnötigen kann. Doch bei schweren Schwachsinnsgraden, bei denen das apperzeptive Verhalten sehr gestört ist, ist auch die praktische Intelligenz erheblich beeinträchtigt.

---

[65]) Th. Ziehen, Geisteskrankheiten im Kindesalter, S. 92.

Auf die praktische Intelligenz ist auch zum großen Teil die ab und zu vorkommende Schlauheit und Raffiniertheit des Geistig-Schwachen zurückzuführen, mit der er in bestimmten Situationen sich Vorteile verschafft, Diebstähle und Betrügereien zuwege bringt. Es handelt sich dabei fast immer um sinnlich gegebene psychische Inhalte, die auf ein bestimmtes Ziel hin anschaulich kombiniert werden, und an die sich zweckmäßig ein Bewegungskomplex anschließt.

In dem Vorhandensein der praktischen Intelligenz zeigt sich uns ähnlich wie beim rein mechanischen Gedächtnis gegenüber anderen seelischen Phänomenen eine vorhandene und relativ gut entwickelte seelische Eigenart des Geistig-Schwachen, die sich bis zur Einseitigkeit hin steigern kann, und die durch die fehlenden sogenannten höheren psychischen Kombinationsleistungen, die bei ihrem Vorhandensein durch ihre Tätigkeit Kraft und Zeit für sich beanspruchen würden, reichlich Gelegenheit zur Uebung und Entwicklung hatte und daher relativ funktionstüchtig ist.

Gefühlsleben. Bei der Bestimmung des Hilfsschulkindes auf Grund des apperzeptiven Verhaltens war schon nachdrücklichst darauf hingewiesen worden, daß an den apperzeptiven Vorgängen keine sogenannte psychische Einzelfunktion für sich allein beteiligt ist, auch daß es sich nicht lediglich um ein Miteinander und Ineinander von rein intellektuellen psychischen Vorgängen handelt, sondern daß das Individuum in seiner Ganzheit, also auch mit dem Gefühls- und Willensleben an der Apperzeption teilnimmt. Die große Bedeutung, die im Seelenleben des Geistig-Schwachen besonders dem Gefühl zukommt, hat man bisher fast durchweg übersehen, zum mindesten den rein intellektuellen Störungen gegenüber geringer gewertet. Wohl hat man bei den ausgesprochenen psychopathischen Konstitutionen das Gefühl als das Ausschlaggebende für die gesamte Sonderstruktur dieser Individuen erkannt, doch beim geistig schwachen Kinde sind hauptsächlich und häufig nur einseitig die intellektuellen Störungen unter Vernachlässigung derjenigen des Gefühls und des Willens als ursächlich oder wesentlich für die psycho-physische Beschaffenheit angesehen worden. Man übersah, daß in der Wirklichkeit das Gefühlsleben nicht von dem übrigen psychischen Leben als etwas Gesondertes abgetrennt werden kann, wie es bei theoretischen Erörterungen über das Gefühl oder über die intellektuellen Fähigkeiten möglich ist. Deshalb unterschätzte man auch die Bedeutung, die dem Gefühl selbst bei dem Zustandekommen der sogenannten rein intellektuellen seelischen Vorgänge zukommt. In der Psychologie des geistig schwachen Kindes, soweit man davon überhaupt sprechen kann, ist man darum durchweg über ein paar allgemeine Bemerkungen, die das Gefühlsleben betreffen, nicht hinausgekommen, und so steht der Wissenschaft dieses für die Heilpädagogik der Hilfsschule so wichtige Gebiet zum großen Teil noch offen.

Bei der Besprechung der apperzeptiven Vorgänge stellten sich mangelnde Intensität und Deutlichkeit, sowie fehlende Dauerhaftigkeit als Hauptkennzeichen für das Hilfsschulkind heraus. War oben betont worden, daß dafür z. T. Aufmerksamkeitsvorgänge ausschlaggebend

waren, so darf auf keinen Fall übersehen werden, wie wesentlich gerade die emotionalen Momente für diese Verhaltungsweise von Bedeutung sind; denn die mangelnde Konzentrationsfähigkeit ist teilweise auf die fehlende Gefühlsbeteiligung zurückzuführen, wie überhaupt die häufige Interesselosigkeit des Hilfsschulkindes auf mangelnde Gefühlsanteilnahme beruht. Konnte festgestellt werden, daß der Vorgang der Apperzeption beim Hilfsschüler noch am ungestörtesten vonstatten geht, wenn die apperzeptiven Vorgänge durch sinnliche Gegebenheiten hervorgerufen wurden, so liegt die Ursache mit in den einfachen sinnlichen Gefühlen (sensorielle Gefühle), die — soweit keine peripheren Störungen der Sinnes- und Nervenorgane vorliegen — beim geistig schwachen Kinde annähernd normal entwickelt sind.[66]) Zu ihnen gehören vor allem auch die vorhandenen Bewegungs- und Tätigkeitsgefühle. Von der emotionalen Seite her werden daher auch die erwähnten Leistungen auf dem Gebiete der praktischen Intelligenz teilweise mit ermöglicht. Auch hier wurde gezeigt, daß es sich immer um unmittelbar sinnlich und anschaulich hervorgerufene psychische Phänomene handelt, die kombiniert werden. Aber nur auf Grund der durch sinnliche Reize ausgelösten Gefühlsbeteiligung konnte ein solches Interesse hervorgerufen werden, daß ein anschaulich gegebenes, praktisches Ziel mit Ausdauer und Anspannung aller vorhandenen Kräfte verfolgt und schließlich erreicht wird.

Auch das Erlebnis, soweit es beim Geistig-Schwachen überhaupt vorkommt, verdankt diese Wirkung dem unmittelbaren Beteiligtsein emotionaler Momente auf sinnlicher Grundlage. Fehlen die sinnlich-anschaulichen Reize, so ist leider auch sehr häufig ein Fehlen oder eine Herabsetzung der normalerweise notwendigen Gefühlsmomente gegeben. Zuweilen sind die sinnlichen Gefühle so sehr an das Vorhandensein sinnlicher Reize gebunden, daß sie ohne diese wenig nachhaltig sind. Daher ist es auffallend, wie schwach gefühlsbeteiligt bei Hilfsschulkindern oft Erinnerungen sind, die noch während des Erlebens von starken Gefühlsäußerungen durchdrungen waren. Aehnlich ist auch die Vorstellung von zu erwartenden Freuden in den meisten Fällen schwach gefühlsbetont und daher wenig eindrucksvoll. So sind auch aus der mangelnden Gefühlsbeteiligung z. T. die häufig zu beobachtenden Tatsachen der Undankbarkeit und der Fruchtlosigkeit von Strafen und Belohnungen zu verstehen.[67])

Bei der Undankbarkeit spielt neben der hervorgehobenen Gefühlsschwäche auch die schon erwähnte Vergeßlichkeit und der Mangel an unanschaulichen Vorstellungen und Begriffen eine erhebliche Rolle. Doch auch das schlechte Gedächtnis ist teilweise wieder dadurch hervorgerufen, daß psychische Inhalte mit schwacher Gefühlsanteilnahme auftreten und daher leicht und schnell gänzlich vergessen werden.

Aehnlich treten solche wechselseitigen Ganzheitsbeziehungen auch bei den Aufmerksamkeitsstörungen hervor. Die mangelnde Gefühls-

66) Th. Ziehen, Geisteskrankheiten im Kindesalter, S. 99.
67) Th. Ziehen, a. a. O., S. 103.

beteiligung hat zuweilen mangelnde Aufmerksamkeit zur Folge, wie umgekehrt wiederum mangelnde Aufmerksamkeit tiefere Wirkungen auf das Gefühl, also nachhaltige Gefühlseindrücke von vornherein unterbindet. Dieses gegenseitige Bedingen und Miteinanderverflochtensein kann für die psychische Entwicklung sehr nachteilig sein und ist daher für das Bildungsgeschehen besonders beachtenswert. Sie erklärt z. T. den häufig im Laufe der Jahre zu beobachtenden relativ immer langsamer werdenden Fortschritt in der Entwicklung des Geistig-Schwachen.

Auch die Bildung von Begriffen ist teilweise von der mangelnden Gefühlsbeteiligung beträchtlich abhängig, da einmal materiale Gefühlsmomente, die normalerweise zu den Inhalten bestimmter Begriffe gehören, beim Hilfsschulkinde entweder fehlen oder doch erheblich herabgesetzt sind, zum anderen auch die sogenannten formalen, z. B. intellektuellen Gefühle entweder gar nicht auftreten oder nur sehr schwach vorhanden sind, so daß darunter alle Denk- und Erkenntnisprozesse erheblich leiden. Noch ausgeprägter zeigt sich der Defekt des Gefühlslebens bei den sogenannten höheren Gefühlen auf ästhetischem, ethischem und religiösem Gebiete. Hier tritt oft durch gänzliches Fehlen der Gefühlsbeteiligung die Defekthaftigkeit des Geistig-Schwachen am deutlichsten zu Tage. Sie stehen deshalb höheren ästhetischen Genüssen wie einer Sonate, einer Sinfonie, einem Gemälde, ja, einem Gedicht fast unempfindlich gegenüber und müssen sich mit Lust- und Unlustempfindungen begnügen, wie sie z. B. bei Wohlklang und Mißklang oder beim Anblick leuchtender Farben auftreten.[68]) Je älter die Hilfsschulkinder werden, umso merklicher tritt dieser Mangel hervor. Doch am nachteiligsten macht sich der mangelnde Gefühlsanteil bemerkbar bei sittlichen Begriffen und ethischen Grundsätzen, die darum häufig nur als bloße Worte dem Gedächtnis eingeprägt sind und wegen des Mangels an Gefühlsbeteiligung nicht den Charakter eines Wertes erhalten können. Ihnen fehlt daher oft jegliche Motivierungskraft für sittlich gute Handlungen. Die Begrifflichkeit des Geistig-Schwachen auf ethischem Gebiet fristet in vielen Fällen nur ein bloß formalistisches unvollkommenes Dasein und liegt — bildlich gesprochen — wie ein Fremdkörper in der Seele des Geistig-Schwachen.[69]) Im allgemeinen kann gesagt werden, daß die für sittliches und soziales Handeln notwendigen altruistischen Gefühle beim geistig schwachen Kinde durchaus hinter die vorhandenen egoistischen Gefühle zurücktreten, die wieder mit viel weniger abstrakten, dafür aber konkret-anschaulichen Vorstellungen und Vorstellungskomplexen zusammenhängen. Mangelt es daher schon an den interindividuellen Gefühlsbeziehungen, „so noch mehr an den sozialen, d. h. jenen, die sich auf Sozietäten (A. Fischer), also stark abstrakte Gebilde wie Stand, Berufsschicht, Volk, Staat, Gesellschaft, Kirche" usw. beziehen.[70]) Die schwierige Einordnung des Geistig-Schwachen in den sozialen Organismus ist also neben den mangelnden

[68]) Th. Ziehen, Geisteskrankheiten im Kindesalter, S. 100.
[69]) Vgl. Linus Bopp, Allgemeine Heilpädagogik, S. 342.
[70]) Linus Bopp, Allgemeine Heilpädagogik, S. 340.

intellektuellen Fähigkeiten, die die Bildung von sittlichen Begriffen, wie Pflicht, Verantwortung usw. und eine verminderte Urteils- und und Schlußfähigkeit zur Folge haben, im wesentlichen durch Störungen und Defekte auf dem Gebiete des Gefühlslebens hervorgerufen.

Die große Bedeutung der Gefühlsstörungen für das ethisch-soziale Verhalten eines Individuums zeigen die oft als besondere Krankheitsform hingestellten Fälle von „moral insanity". Sie kommen als solche für die Heilpädagogik nicht mehr in Frage, da eine genauere Analyse ergab, daß es sich z. T. lediglich um Psychopathen handelte, zum anderen Teil um verwahrloste und verkümmerte normal-veranlagte Individuen, sehr häufig aber nur um Geistig-Schwache mit erheblichen Gefühlsdefekten. [71])

Die Vorherrschaft der vorhandenen sinnlichen und egoistischen Gefühle bedingt auch in den meisten Fällen mit die häufig vorkommende Gefühlsroheit. Ein Hineinversetzen in die Lage des anderen ist meistenteils schon auf Grund intellektueller Mängel nicht möglich, hinzukommt das Nichtvorhandensein irgendwelchen Mitgefühls; auf der anderen Seite hingegen sind die sinnlichen Gefühle vorhanden, die ausgelöst werden durch das eigene Tätigsein, sodann durch die anschaulich gegebenen Bewegungen und durch die Verzerrungen des Gesichtes, auch durch die Schmerzensschreie, wie sie Tiere und kleinere Kinder von sich geben, wenn sie gequält werden.

Auch auf dem Gebiete des Gefühlslebens tritt uns mit dem vorhandenen sinnlich-egoistischen Gefühlen ähnlich wie beim mechanischen Gedächtnis und der praktischen Intelligenz eine einseitig entwickelte Anlage des geistig schwachen Kindes entgegen, die darin besteht, daß die vorkommenden sinnlichen Gefühle relativ gesteigert auftreten. Diese Steigerung und Entwicklung ist ermöglicht, da durch das Fehlen der höheren unanschaulichen, also intellektuellen, ästhetischen, ethischen und religiösen Gefühle, Zeit und Gelegenheit für die Entwicklung der bloß sinnlichen Gefühle gegeben sind und evtl. Hemmungen und Regulierungen durch die ersteren nicht auftreten. So erklärt sich auch die häufig vorkommende relative Gefühlssteigerung bei Hilfsschulkindern auf sexuellem Gebiet, die wiederum die Ursache für eine Reihe abnormer Handlungen wie Masturbation, Prostitution, Inzesthandlungen usw. sein kann. Auch Affekte, wie die häufig vorkommenden Wutausbrüche sind hauptsächlich mit auf sinnliche Gefühlsanteilnahme zurückzuführen. Es ist fast immer ein sinnlich gegebener Reiz vorhanden, durch den das egoistisch eingestellte Individuum in irgend einer Form in seiner Daseinsweise gestört wird. Da meist ethische Bindungen und ein gewisser Wille, sich zusammenzunehmen, fehlen, treten solche Affekte oft abnorm stark auf. Stimmungen, wie sie beispielsweise freudige oder traurige Ereignisse hervorrufen, können zwar vorhanden sein, doch sind sie im allgemeinen von geringer Intensität und Nachhaltigkeit, sie ebben entweder schnell ab, so daß sie oft den Ablauf des auslösenden Ereignisses kaum überdauern, oder sie schlagen durch einen anderen, oft nichtigen Anreiz leicht in ihr Gegenteil um.

[71]) Th. Ziehen, Geisteskrankheiten im Kindesalter, S. 172—176.

In diesem Zusammenhange sind die bei Hilfsschulkindern häufig auftretenden Dispositionsschwankungen zu erwähnen, worunter ein allgemeiner Stimmungsumschlag zu verstehen ist, der die sonst schon schwache Leistungsfähigkeit des Hilfsschulkindes in physischer und psychischer Hinsicht stark beeinträchtigt, zuweilen bis zu völliger Leistungsfähigkeit herabsetzt.[72]) Diese Dispositionsschwankungen, die zu jeder Zeit einsetzen können und denen kaum ein Geistig-Schwacher nicht unterworfen ist, bedingen mit die große Unberechenbarkeit für das gegebenenfalls zu erwartende Verhalten des geistig schwachen Kindes. Sind schon normale Menschen solchen Stimmungsschwankungen unterworfen, so noch mehr der Geistig-Schwache, der geradezu von ihnen willenlos hin und her geworfen wird. Wenn auch Anlässe zu Dispositionsschwankungen vorhanden sein können, wie Ueberanstrengung, eine nahende Krankheit, Onanie usw., so sind doch solche schwerwiegenderen Anlässe auf Einzelfälle beschränkt und daher selten. Größtenteils sind aber die in Frage kommenden Anlässe von solcher ausgesprochenen Nichtigkeit, daß ihnen auf keinen Fall ursächliche Bedeutung zukommen kann, sie sind daher nur als hinzukommendes, die Dispositionsschwankung förderndes Moment anzusehen. Am häufigsten aber ist der für die Hilfsschulkinder charakteristische Fall, daß Dispositionsschwankungen auftreten, ohne daß augenscheinlich überhaupt ein Anlaß vorhanden ist, und so ist wohl die Ursache dafür in der psychischen Gesamtverfassung des geistig schwachen Kindes zu suchen, die Einflüssen erliegt, die an dem normal Veranlagten unbeschadet vorübergehen, bei dem Geistig-Schwachen aber gegenüber seinem sonstigen Befinden eine unlustbetonte psychische Gesamtlage hervorrufen, die ihm selbst und seiner Umgebung oft zur Qual wird, ohne daß zuweilen eine Erlösung und Befreiung aus diesem Zustande möglich wäre.[73]) Die Dispositionsschwankungen tragen daher wesentlich zu der dem geistig-schwachen Kinde eigentümlichen Labilität des psychischen Gesamtcharakters bei.

Zusammenfassend kann über das Gefühlsleben des Hilfsschulkindes gesagt werden, daß es in den meisten Fällen hauptsächlich sinnlich bedingt und in egoistischem Sinne eingeengt ist, ferner daß es im großen und ganzen an einer gewissen Dürftigkeit und Monotonie leidet. Dennoch ist seine Variabilität, die sich sowohl auf Quantitäts- als auch auf Intensitätsunterschiede erstreckt, innerhalb desselben Individuums nicht gering, sondern bald treten auf diesem, bald auf jenem psychischen Gebiete Störungen des Gefühlslebens erheblicher hervor und geben so der Gesamtstruktur ihr besonderes Gepräge. Diese große Variabilität bedingt mit die großen Differenzen zwischen den einzelnen Individuen unter den Heilzöglingen, die uns besonders deutlich werden, wenn wir bedenken, daß innerhalb einer Persönlichkeit mit der Variabilität auf dem Gebiete des Gefühlslebens auch

72) Vgl. Arno Fuchs, Dispositionsschwankungen bei normalen und schwachsinnigen Kindern, Gütersloh 1904.
Arno Fuchs, Schwachsinnige Kinder, S. 109 und 215.

73) Arno Fuchs sieht die Grundursache „in der durch eine Störung des Zentralnervensystems geschwächten Gesamtkonstitution".

diejenige des intellektuellen und des Willenslebens zu einer Ganzheit vereinigt und verflochten auftreten.

Strebungen. Ein drittes Moment innerhalb der psychischen Struktur des geistig schwachen Kindes sind die Eigentümlichkeiten, Hemmungen und Störungen auf dem Gebiete der Strebungen, d. h. des Willenslebens im weitesten Sinne. In den Strebungen äußert sich die psycho-physische Persönlichkeit als Einheit am stärksten, und sie stehen daher eng zu den vorher behandelten Teilgebieten psychischen Lebens in Beziehung. Charakterologisch gesehen, geben erst die verschiedensten Strebungen und ihr Verhältnis untereinander der Persönlichkeit ihren Sinn. Ohne auf metaphysische und erkenntnistheoretische Fragen näher einzugehen, sei hervorgehoben, daß sich nach unserer Ueberzeugung das Willenserlebnis als Bewußtsein des Strebens scharf vom bloßen Gegenstandsbewußtsein beim Vorstellen und Denken und vom Zustandsbewußtsein beim Fühlen abhebt.[74])

Schon bei der Erörterung des apperzeptiven Verhaltens des Geistig-Schwachen wurde darauf hingewiesen, wie das Individuum als Ganzes, also ganz besonders mit seinen Strebungen, an den apperzeptiven Vorgängen beteiligt ist. Ja, nach Wundt ist die Apperzeption eines psychischen Inhalts die elementare Form eines Willensvorgangs überhaupt, sie zeigt sich in der mangelhaften Aufmerksamkeit nach den verschiedensten Richtungen hin, in dem Unvermögen, Erfahrungstatsachen apperzeptiv zu verarbeiten und zu begrifflichem Denken vorzudringen usw.[75]). In diesem Sinne hebt Heller hervor: „Der alte pädagogische Irrtum, daß der Wille gleichsam der Regent der Aufmerksamkeit sei, führt zu einer ungerechten und fehlerhaften Beurteilung der schwach befähigten und schwachsinnigen Schüler. Man nimmt an, daß diese Schüler nicht mit Aufmerksamkeit arbeiten wollen, und übersieht, daß sie in der gedachten Weise nicht arbeiten können.“[76])

Unterscheiden wir, um die Störungen auf dem Gebiete der Strebungen näher zu charakterisieren, zwischen Trieb- und Willkürhandlungen — wie es meist geschieht — und verstehen wir unter einer Triebhandlung eine solche, wo nur ein Antrieb vorhanden ist, der sich geradlinig ohne Unterbrechung und Abirrung unmittelbar in eine Handlung umsetzt, und unter einer Willkürhandlung eine solche, die stattfindet, nachdem eine Entscheidung zwischen mehreren Motiven sich eingestellt hat, so können wir in bezug auf die Hilfsschulkinder sagen, daß Triebhandlungen am häufigsten vorkommen und Störungen auf diesem Gebiete seltener und nicht so erheblich sind wie auf dem der Willkürhandlung. Im Vordergrunde stehen auch hier wieder die sinnlichen Triebe, die bald mit schwächerer, bald mit stärkerer Intensität auftreten. Da das Trieb- und Instinkt-

74) Linus Bopp, Allgemeine Heilpädagogik, S. 358.

75) „Mit dieser Auffassung der Apperzeption als eines einfachen Willensvorgangs werden nun zugleich alle jene intellektualistischen Willenstheorien hinfällig, die eine secundäre, mannigfache Empfindungen, Vorstellungen und Reflektionen voraussetzende Entstehung der Willenshandlungen annehmen“. Heller, Grundriß der Heilpädagogik, S. 528

76) Heller, a. a. O., S. 528.

leben, besonders die sinnlichen Triebe den Unterbau für jegliche geistige Entwicklung darstellen und selbst die Entwicklung des Wertsinnes, wie auch die des Denk- und Gefühlslebens vom Sinnlichen ausgeht, so ist uns in den vorhandenen Trieben — und seien sie vereinzelt auch noch so schwach entwickelt — eine der Hauptmöglichkeiten für eine geistige Fortentwicklung gegeben. In dem Vorhandensein der Triebe beim geistig schwachen Kinde begegnen wir zum dritten Male einem deutlichen Hinweis der Natur auf die Bildungsmöglichkeiten des Hilfsschulkindes. Besonders hervorzuheben ist, daß neben den Trieben, die die reine vitale Lebenssphäre des Kindes betreffen, vor allem der Bewegungstrieb, aus dem sich der Tätigkeits-, Nachahmungs- und Spieltrieb herausgliedert, wenn auch zuweilen geschwächt und nur in seinen ersten Anfängen, so doch vorhanden ist.

Eine besondere Bedeutung kommt innerhalb der Strebungen den schon erwähnten psychischen Inhalten zu, die durch einen sinnlichen Reiz bedingt sind, vor allem den sinnlichen Gefühlen. Hat man doch geradezu die Affekte als Triebfeder des Handelns bezeichnet, ohne allerdings erklären zu können, wie der Uebergang vom Affekt zum Trieb sich vollzieht.[77]) Je mehr nun die Triebe sowohl in ihrer Zielgerichtetheit als auch in ihrer Bedingtheit vom Sinnlich-Gegebenen sich entfernen und statt des konkreten Inhalts ein mehr abstrakter auftritt, wir uns also den sogenannten „höheren" Trieben nähern, umso häufiger und erheblicher sind auch die vorkommenden Störungen und Mängel. Es sei in diesem Zusammenhange nur der wohl vorhandene, aber doch oft erheblich geschwächte Geselligkeitstrieb oder auch der Lerntrieb aus vielen herausgegriffen.

So unentbehrlich das Triebleben als Unterbau für die Fortentwicklung geistigen Lebens ist, so groß ist gleichzeitig die Gefahr, die es für das geistig schwache Kind in sich birgt. Da auf dem Gebiete der abstrakten, seelischen Inhalte, besonders auf dem der unanschaulichen Gefühle, wie der intellektuellen, ästhetischen und religiösen, ein völliges Ausbleiben oder erhebliche Mängel und Störungen zu verzeichnen sind, so ist den niederen und sinnlichen Trieben leicht Gelegenheit gegeben, sich hemmungslos auszuwirken. Gegenmotive, wie sie beispielsweise ethische Begriffe und Gefühle darstellen können, treten in vielen Fällen gar nicht auf, oder sie sind nur so schwach vorhanden, daß der augenblicklich vielleicht nur zufällig gegebene sinnliche Reiz triebartig sich mit derartiger Intensität auswirkt, daß abstrakt-psychische Inhalte vollständig übertönt werden und in der augenblicklichen Situation nicht hemmend wirken können. So kommt es, daß das geistig schwache Kind in sogenannten Kurzschlußhandlungen noch da triebartig handelt, wo bei dem gleichaltrigen normalen Kinde schon eine Willkürhandlung vorliegt. Daher ist der Bereich der Triebhandlungen beim geistig schwachen Kinde erheblich erweitert.

Mit dem Hinweis auf das Fehlen der hemmenden psychischen Inhalte haben wir gleichzeitig die Störungen auf dem Gebiete der Willkür- oder Wahlhandlungen, d. h. der Willenshandlungen im en-

77) Hanselmann, Einführung in die Heilpädagogik, S. 319.

geren Sinne, berührt. Der Mangel an abstrakten psychischen Inhalten und deren schlechte Verknüpfung untereinander sind die Ursache für den Mangel an Motiven, so daß es zu einem Kampf der Motive häufig gar nicht kommt. Ist aber dieses Für und Wider vorhanden, so bedingen die aufgezeigten Störungen, vor allem auf dem Gebiete des Gefühlslebens, daß sich das Hilfsschulkind auch bei einer Wahlhandlung meist auf Grund sinnlicher Gefühle entscheidet. Es fehlt eine gedankliche Verarbeitung der Motive. Der Wille des Hilfsschulkindes lebt sich daher oft in unbesonnenen Fehl- und Kurzschlußhandlungen aus.

Zusammenfassend kann gesagt werden: die beim geistig schwachen Kinde häufig vorhandene Willensschwäche kann sowohl das Willensziel als auch den Willensentschluß und den Willensakt selbst betreffen, indem es einmal an Zielen mangelt, sowohl in der genügenden Anzahl, als auch in der hinreichenden Deutlichkeit, so daß sie nicht zur Erlebensangelegenheit werden, zum anderen, daß es bei etwa vorhandenen Zielen zuweilen nicht zur Mobilisation des Wollens kommt, zum dritten aber, daß oft die nötige Energie zum Durchhalten eines gefaßten Entschlusses fehlt. Doch treten diese seelischen Kategorien beim Heilzögling der Hilfsschule nicht so deutlich voneinander unterscheidbar auf, wie es beim normalen Kinde oder gar beim Erwachsenen der Fall ist, vielmehr ist eine Undifferenziertheit und Diffusität gerade auf dem Gebiete der Strebungen vorhanden, so daß sich selbst Gemütserregungen und Begehrungen nicht so deutlich voneinander abheben. Die einfachsten Gefühle gehen daher leicht unvermittelt und impulsiv in Begehrungen und Handlungen über.

Einige Autoren führen die Mängel auf dem Gebiete des Willenslebens (wie auch der anderen aufgezeigten psychischen Störungen) beim geistig schwachen Kinde letzten Endes auf eine allgemeine psychische Energieschwäche zurück. Bacher, der die Grundlagen der Heilpädagogik vom Standpunkte der Determinationspsychologie klargelegt hat, sieht die Mängel des geistig schwachen Kindes auf dem Gebiete des Willenslebens vor allem in einer abnorm schwachen und wenig nachhaltigen Determination und gleichzeitig in einer einseitigen und eingeengten Reaktionsfähigkeit. Beide aber, die schwache anormale Determination und die Einseitigkeit der Reaktionsfähigkeit, führt er auf dieselbe Ursache, nämlich auf den Mangel an psychischer Energie zurück, der nach ihm als letzte Ursache des Schwachsinns überhaupt anzusehen ist.[78]) Auch Nöll, der, auf Gürtler fußend, das intentionale Erlebnis bei Geistig-Schwachen untersucht hat, kommt zu der Ueberzeugung, daß Mangel an psycho-physischer Energie die Grundursache für die Mängel des Willenslebens wie des Schwachsinns überhaupt sei, wenn er sagt: „Nach meiner Meinung ist ungenügende psychophysische Energie das Grundmerkmal: ohne genügende Stärke derselben keine Ausdrucksbewegung, keine Aufmerksam-

[78]) Bacher, Grundlagen und Ziel der Heilpädagogik vom Standpunkte der Determinationspsychologie, Kap, 15.

[79]) Nöll, Intensionalität, Reaktivität und Schwachsinn, S. 28-29.

keit, keine Apperzeption, kein Denkwille und darum auch keine intentionale Beziehung, in welcher sich ein solcher Denkwille äußert." [79]) Auch Arno Fuchs sieht den letzten Grund für die Willensschwäche in einem Mangel an psychischer Energie. [80])

Als Abschluß dieser kurzen Charakterisierung der psychischen Beschaffenheit des Hilfsschulkindes sei wie an den einzelnen Teilabschnitten nochmals zusammenfassend darauf hingewiesen, daß die aufgezeigten Störungen und Defekte innerhalb des einzelnen Individuums mit der größten Variabilität auftreten, die sich sowohl auf Qualitäts- als auch auf Intensitätsunterschiede beziehen. Aber gerade diese Schwächen und Störungen in ihrem Miteinander- und Ineinanderverwobensein, oder besser gesagt, in ihrem Miteinander- und Ineinanderüberfließen machen die psychische Struktur des jeweiligen Heilzöglings aus. Sie geben ihr das ganz besondere individuelle Gepräge und sind wiederum nur aus der Gesamtstruktur heraus zu verstehen, so daß im psychischen Leben nichts isoliert dasteht.

Physische Beschaffenheit. Um in der Ganzheitsbetrachtung nicht auf halben Wege stehen zu bleiben, ist es besonders für die Hilfsschulpädagogik erforderlich, wegen der psycho-physischen Einheit, die der Heilzögling darstellt, auf die körperliche Seite hinzuweisen. Dabei sollen alle erkenntnistheoretischen Fragen, die das Leibseeleproblem aufwirft, ausgeschaltet werden. Abzusehen ist auch von allen körperlichen Symptomen, die zwar bei Geistesschwäche auffallend häufig anzutreffen sind und gegebenenfalls durch die gleiche Ursache mit bedingt sein mögen, die aber durchaus nicht unmittelbar zum Schwachsinn und den psychischen Vorgängen in Beziehung stehen. Es gehören hierher Abweichungen in der Schädel- und Gesichtsform, in der Behaarung, Verbildungen des Ohres, der Zähne, des Gaumens usw.. Diese körperlichen Abnormitäten sind einer unmittelbaren Beeinflussung durch den Heilerzieher nicht zugänglich, mittelbar werden sie aber für das heilpädagogische Bildungsgeschehen bedeutungsvoll, als sie zuweilen die soziale Einordnung des betroffenen Individuums erheblich erschweren, besonders, wenn sie Sprachgebrechen mit im Gefolge haben.

Auszuschalten für unsere Aufgabe sind auch alle jenen körperlichen Momente, die lediglich für den Arzt und die rein ärztlich medizinische Behandlung in Frage kommen. Hierher gehören z. B. die adenoiden Vegetationen und das große Gebiet der modernen Forschungen über die Störungen der inneren Sekretion. Soweit auch sie das Erziehungsgeschehen beeinflussen, müssen sie selbstverständlich unter erziehlichen Gesichtspunkten vom Heilerzieher beachtet werden.

Weit mehr als beim normalen Kinde kommen beim geistig schwachen die Verbundenheit und die Beziehungen körperlicher und seelischer Vorgänge zum Ausdruck. So ist der gekennzeichnete Vorgang der veränderten Apperzeption ohne körperliche Beteiligung unmöglich und wird von ihr in entscheidendem Maße beeinflußt. man denke z. B. an die notwendigen Einstellungs- und Hinwendungs-

80) Fuchs, Schwachsinnige Kinder, S. 221.

bewegungen der Sinnesorgane zum Reiz. Anomalien der Sinnesorgane, die ihre Funktion herabsetzen, sind beim Hilfsschulkind häufiger zu finden als beim Normalen. Doch den wesentlichsten Anteil haben die Entwicklungshemmmungen des Nervensystems, vor allem des Gehirns. Bezeichnet doch Th. Ziehen den Schwachsinn als Psychose mit Intelligenzdefekt und hebt ausdrücklich den pathologisch-anatomischen Befund hervor: „Defektpsychosen sind nämlich ausnahmslos dadurch charakterisiert, daß sich bei der Sektion stets mikroskopisch, oft auch schon makroskopisch krankhafte Veränderungen der Großhirnrinde nachweisen lassen. Wir kennen keinen einzigen Fall einer Defektpsychose, der gründlich nach den uns jetzt zu Gebote stehenden Methoden makroskopisch und mikroskopisch untersucht worden wäre und keine krankhaften Abweichungen im Bau der Großhirnrinde ergeben hätte." [81])

Wir haben wiederholt auf die sinnlichen Reize, die sinnlichen Gefühle, vor allem aber auf die sinnlichen Triebe in ihrer ausschlaggebenden Bedeutung für die geistig-seelische Entwicklung des Hilfsschulkindes hingewiesen. Jetzt sei zur Ergänzung hinzugefügt, daß der Ausgangspunkt jeglicher seelischen Entwicklung im „Sonsomotorischen" liegt, d. h. in der Zusammengehörigkeit von Reiz und Bewegung, von Eindruck und Ausdruck. [82]) Die aktiv tätige Psyche nimmt den von außen kommenden sensorischen Eindruck nicht nur hin, sondern setzt ihn unmittelbar in eine wieder nach außen gerichtete Reaktion um, so daß anfangs die beiden nach außen gewandten Tätigkeiten, Empfinden und Bewegen, untrennbar miteinander verschmolzen sind. Erst allmählich werden im Laufe der Entwicklung diese beiden ursprünglich zusammen auftretenden Glieder mehr und mehr verselbständigt, indem sich alles das, was wir als psychische Phänomene oder Bewußtseinsvorgänge bezeichnen nach und nach als ein zentrales Gebiet dazwischen schiebt, so daß schließlich der sensorisch hervorgerufene Eindruck lediglich im Psychischen verläuft und die ursprünglich auftretende Reaktion im Motorischen ausbleibt, wie auch umgekehrt ein motorischer Ausdruck erfolgen kann, der seinen Ausgangspunkt lediglich im Psychischen hat, ohne daß ein sensorischer Eindruck unmittelbar vorausgeht. Als weitester Fortschritt dieser Entwicklung ist die Möglichkeit der vollständigen Loslösung des Psychischen vom Sensorischen und Motorischen zu bezeichnen, wo sich dann psychische Vorgänge abspielen, ohne daß sie unmittelbar sensorisch hervorgerufen worden sind oder sich motorisch in Handlungen auswirken. Doch dieser Zustand in seiner völligen Reinheit tritt schon beim normalen Menschen verhältnismäßig selten auf.

Beim Hilfsschulkind ist nun die Tatsache zu beobachten, daß der sensomotorische Ausgangspunkt seelischer Entwicklung lange Zeit in seiner Zusammengehörigkeit und Verbundenheit auftritt, so daß Bewußtseinsvorgänge, die sich beim normalen Kinde schon längst dazwischen geschoben haben, beim Hilfsschulkind noch fehlen oder in ihrer Art qualitativ verändert sind und in ihrer Deutlichkeit und

[81]) Th. Ziehen, Geisteskrankheiten im Kindesalter, S. 1.
[82]) Vgl. Stern, Psychologie der frühen Kindheit, S. 35.

Klarheit, wie auch in ihrem Umfange weit hinter denen des Normalen zurückstehen. Auch hier zeigt sich uns wie auf dem Gebiete der Strebungen eine Undifferenziertheit und Diffusität innerhalb der Psyche des Geistig-Schwachen dadurch, daß alle drei Glieder leicht ineinander überfließen und sich nicht so stark verselbständigen wie beim normalen Kinde.

Als Folgeerscheinung psycho-physischer Entwicklungshemmung sind auch unzweifelhaft die Bewegungsstörungen bei Hilfsschulkindern anzusehen, unter denen die Koordinationsstörungen die erste Stelle einnehmen. Sie zeigen sich in der mangelnden und herabgesetzten Fähigkeit, zweckgerichtete zusammengesetzte Bewegungen und Haltungen auszuführen. Im Laufe der Entwicklung des Individuums treten daher meist verspätete Erlernung der gröberen Koordinationen, z. B. Aufrechthalten des Kopfes, Erlernung des Sitzens und Gehens, Festhalten eines Gegenstandes, Greifen nach einem gesehenen Gegenstande usw., auf. Die Verspätung des selbständigen An- und Ausziehens reicht häufig bis weit in die Schulzeit hinein, in der oftmals ein Defekt für feinere Koordinationsleistungen zu konstatieren ist, der sich in einer oft erheblichen motorischen Ungeschicklichkeit kundtut. Er äußert sich im schulischen Leben im Fallenlassen, Zerbrechen und Umstoßen von Gegenständen, in schwerer Erlernung der Schreibbewegung, ungewolltem Anstoßen des Nachbars, häufigem und leichtem Hinfallen, schwerer Erlernung des Gebrauchs bestimmter Werkzeuge usw.. Ganz besonders macht sich die Ungeschicklichkeit für feinere Bewegungen auf dem Gebiete der Sprache geltend, wo sie oft die verschiedensten Formen des Stammelns mit hervorrufen. Durch die gestörten motorischen Vorgänge beim Sprechen sind aber auch die notwendigen Verknüpfungen von Vorstellungen, Wortklangbildern und Sprechbewegungen gestört, so daß die Koordinationsstörungen auch oft an anderen Sprachgebrechen, wie dem Agrammatismus, beteiligt sind. Zuweilen bleibt die motorische Sprachentwicklung auch ganz aus, so daß noch während der Hilfsschulzeit ab und zu Hörstummheit zu Tage tritt.

Der Erwerb von neuen Koordinationen, die das gleichaltrige normale Kind schon längst besitzt, bedeutet für das geistig schwache Kind eine besondere psycho-physische Anstrengung, da beim Neuerwerb körperliche Bewegungen unter Anteilnahme von psychischen Bewußtseinsvorgängen zustandekommen, die bei dem normalen Kinde längst eingeübt sind und reflektorisch, ohne Bewußtseinsbeteiligung, ablaufen.

Auf die hin und wieder vorkommenden spezielleren Störungen, wie die verschiedenen Lähmungen, Ticks und choreiformen Bewegungsstörungen, einzugehen, übersteigt den Rahmen dieser Arbeit. Soweit sie erziehlich von Bedeutung sind, müssen sie besonders beachtet werden, im übrigen gehören sie in das Gebiet des Arztes, mit dem bei solchen Fällen ganz besonders Hand in Hand gearbeitet werden muß.

Wie auf psychischem Gebiet, so ist auch auf rein körperlichem im allgemeinen bei Hilfsschulkindern unter gleichen Altersgenossen eine große Breite der Variabilität an Größe und Gestalt zu finden. „Neben ungewöhnlichem Kleinwuchs finden wir Riesenformen, ins-

besondere auch solche partieller Art. Durchschnittlich ist bei Schulanfängern die Körpergröße etwa um ein Jahr hinter dem Durchschnitt der Altersgenossen im Rückstand, bei 13 bis 14jährigen um zwei bis drei Jahre". [83]) Ueber den weiteren körperlichen Befund von Hilfsschulkindern gibt es zahlreiche Statistiken. [84]) Es seien hier zur besseren Veranschaulichung lediglich hallesche Zahlen aus dem Jahre 1929 angeführt, „wo die Bezeichnung ‚sehr gut' für den allgemeinen Körperzustand bei Hilfsschülern in 1,5 % gegenüber 10,6 % bei Volksschülern, die Bezeichnung ‚mittel' bei 21,5 % gegenüber 61,5 % bei Volksschülern, die Bezeichnung ‚schlecht' bei 77 % der Hilfsschüler gegenüber 27,9 % der Volksschüler angewandt werden mußte." [85])

Diese allgemeine und schwächere Körperkonstitution zeigt sich dann auch besonders in der Körperform und der schlechten Körperhaltung, die wiederum durch den Mangel an Energie im körperlichen Selbstgefühl gesteigert wird. W. Schnell sieht außerdem die Verbildungen des Skeletts, besonders der Wirbelsäule, teilweise als phylogenetisch bedingt an und führt sie auf eine noch nicht hinreichend stabilisierte Anpassung der Wirbelsäule an den aufrechten Gang zurück." [86]) Mit den Abweichungen in der Skelettform Hand in Hand gehen entsprechende Anpassungen der inneren Organe, insbesondere des Kreislaufsystems und der Atmung, die dem gesundheitlichen Gesamtzustand außerordentlich abträglich sind und den Körper leicht gegen Krankheit anfällig machen.

Außer diesen mehr allgemein vorkommenden Befunden sind auf körperlichem Gebiet ähnlich wie auf seelischem eine Reihe spezieller Abweichungen von der Norm festzustellen, so daß auch hierdurch die Unterschiede zwischen den Hilfsschülern beträchtlich vergrößert werden.

Als Abschluß der Betrachtungen über den körperlichen Zustand des Hilfsschulkindes sei darauf aufmerksam gemacht, daß gerade auf diesem Gebiete Vergleiche mit den normalen Altersgenossen sich immer wieder aufdrängen, hier aber bald noch mehr als innerhalb der psychischen Phänomene die Gefahr besteht, die speziellen Eigenarten und Abweichungen, die wegen der Ganzheitsbeziehungen und ihres Stellenwertes innerhalb der Ganzheit jeder einzelnen Konstitution ein Sondergepräge verleihen, zu übersehen und das Hilfsschulkind lediglich als ein an Jahren zurückgebliebenes Normalkind zu betrachten. was für die körperlich-seelische Bildung — denn beides kann nicht voneinander getrennt werden — die nachteiligsten Folgen haben muß.

---

[83]) Schnell, Die Pestalozzischule zu Halle a. S., Denkschrift herausgegeben vom Magistrat, 7. Januar 1931, S. 24.

[84]) Gastpaar, Der Körperzustand der Hilfsschüler, Ztschr. „Die Hilfsschule", 1929, 11, S. 641.

Gottleben, Ueber Beziehungen zwischen körperlicher und geistiger Unterwertigkeit unserer Hilfsschüler, Ztschr. „Die Hilfsschule" 1925, 12, S. 367.

Ortmann, Die Leibesübungen in der Hilfsschule — die harte Nuß in der Heilpädagogik, Ztschr. „Die Hilfsschule" 1928, 2, S. 50.

[85]) Schnell, a. a. O., S. 25.

[86]) Schnell, a. a. O., S. 25.

b) Das heilpädagogische Bildungsgeschehen.

Das geistig schwache Kind stellt gegenüber dem normalen eine Sonderform dar, die in sich eine Eigengesetzlichkeit psychischen Geschehens entfaltet. Dieses Sondersein verlangt von sich aus die Beachtung seiner selbst als etwas Selbständiges, Eigenwertiges und Autonomes. Es darf, wenn man ihm gerecht werden will, nicht — wie es meist geschieht — nur immer negativ in Reflektion auf das normale Kind gesehen werden. Diese Einstellung zieht besondere Folgen für ein einzuschlagendes Bildungsverfahren nach sich.

Das normale Bildungsgeschehen, dem das geistig schwache Kind im allgemeinen zunächst unterworfen wird, muß sich dieser Sonderform gegenüber als unzulänglich erweisen. Die psycho-physische Veranlagung läßt ein Eindringen in die Gedankenwelt dieses Bildungsgeschehens nicht zu, noch viel weniger die Erfassung der meisten in diesem Bildungsgeschehen dargebotenen Bildungsgüter als besondere Wertträger. Damit ist gleichzeitig jede Beeinflussung des Individuums vom Bildungsgute her ausgeschlossen. Die dem Bildungsgut immanenten Werte können nicht erfaßt und daher nicht im Sinngefüge des zu bildenden Individuums wirksam werden. Die angestrebte Wertsinnsentwicklung muß unterbleiben, da auf Grund der Individualität ein Werterlebnis nicht zustande kommt, also nicht nur, weil das bloße theoretische Erfassen der immanenten Sinngehalte mit dem Intellekt fehlt. Bleibt das geistig schwache Kind dennoch dem normalen Bildungsgeschehen unterworfen, so tritt nicht nur die erwähnte Wirkungslosigkeit ein, sondern es zeigen sich mehr und mehr schädigende Einflüsse im Sinne einer Fehlentwicklung. Das nicht in seinem Innern zentral erfaßte Individuum gerät auf Abwege, indem es sich seinen Anlagen zugänglichen niederen Werten und Unwerten zuwendet. Dennoch braucht die Bildungsmöglichkeit für eine derartige Individualität nicht aufgegeben zu werden. Wird mit Kerschensteiner unter Bildung „ein durch die Kulturgüter geweckter, individuell organisierter Wertsinn von individuell möglicher Weite und Tiefe“ [87]) verstanden, so läßt dieser Begriff „alle Dimensionen, Formen und Auswirkungen dieser Formen“ zu. „Wer den ihm möglichen Wertsinn der Vollendung nahe gebracht hat, ist gleichberechtigter Träger des Bildungswertes“. [88])

Es kommt also darauf an, für das geistig schwache Kind mit seiner Eigengesetzlichkeit ein Bildungsgeschehen zu ermöglichen, das dieser Sonderform entspricht, d. h. gegenüber dem bestehenden normalen Bildungsgeschehen eine in sich geschlossene und selbständige Form darstellt. Wir nennen dieses Bildungsgeschehen für das geistig schwache Kind ein heilpädagogisches, nicht etwa, weil die Möglichkeit bestände, die einzelnen Schädigungen, die die Geistesschwäche bedingen, durch das Bildungsgeschehen gänzlich zu heilen — derartige Bemühungen sind schon lange Zeit als zwecklos erkannt worden —, sondern weil der durch die Sonderform des Geistig-

87) Kerschensteiner, Theorie der Bildung, S. 18.
88) Kerschensteiner, a. a. O., S. 23.

Schwachen schadhaft und defekt gewordene Erziehungsvorgang wieder geheilt, d. h. durch das besondere Bildungsgeschehen wieder funktionstüchtig gemacht wird.[89])

Dieses heilpädagogische Bildungsgeschehen, das sich gründet auf die psycho-physische Beschaffenheit des Heilzöglings der Hilfsschule und von diesem Grunde aus selbständig einen möglichen Bildungsweg sucht, findet einmal seinen Ausdruck in der besonderen Auswahl der für geeignet gehaltenen Bildungsgüter, zum anderen in der Art, wie diese Bildungsgüter dem Heilzögling wirksam zugänglich gemacht werden. Beide Momente, sowohl die Auswahl der Bildungsgüter als auch die spezifisch heilpädagogische Methode so dem Sondersein des Heilzöglings entsprechend zu gestalten, daß noch eine möglichst intensive Wertsinnsentwicklung bei aller notwendigen Bescheidenheit in dieser Hinsicht erreicht wird, stellt neben der Erforschung der psycho-physischen Eigenart des Heilzöglings als Grundlage für ein Bildungsgeschehen eine dauernde Aufgabe der heilpädagogisch-wissenschaftlichen Forschung und der heilpädagogischen Praxis dar.

c) Der Einfluß der psycho-physischen Beschaffenheit des Hilfsschulkindes auf die Auswahl der Bildungsgüter.

Die Auswahl der für das heilpädagogische Bildungsgeschehen als geeignet gehaltenen Bildungsgüter wird neben anderem durch die psycho-physische Beschaffenheit des Heilzöglings vorwiegend bestimmt. Es kommt nicht nur darauf an, die Geeignetheit vom Bildungsgut aus in dem Sinne festzustellen, das man lediglich nach seiner allgemeingültigen Werthaftigkeit fragt und nun die Größe des Umfangs, des Reichstums und der Tiefe dieser Werthaftigkeit für die Auswahl entscheidend sein läßt, sondern nach Kerschensteiner können die Kulturgüter nur insoweit für ein in der Entwicklung begriffenes Individuum als Bildungsgut innerhalb eines Bildungsgeschehens in Frage kommen, als sie diesem Individuum ‚adäquat' sind, d. h. als es dem Zu-Bildenden möglich ist, auf Grund seiner psycho-physischen Gesamtveranlagung in die Struktur der Bildungsgüter selbst, d. h. in ihr Sinngefüge einzudringen und ihren Sinngehalt zu erfassen. Ist diese Möglichkeit nicht vorhanden, so können die Kulturgüter nicht zu Bildungsgütern für diese ganz bestimmte Bildungsstufe werden, da die ihnen immanenten bildenden Kräfte nicht wirksam werden können.

Aus der gegebenen psycho-physischen Beschaffenheit des Heilzöglings geht mit Deutlichkeit hervor, wie schwer und oftmals geradezu unmöglich dem Heilzögling das Erfassen derartiger Sinngehalte wird. Wenn auch durch besondere methodische Gestaltung manche dieser Schwierigkeiten behoben werden kann, so bleibt doch der große Einfluß, den die psycho-physische Beschaffenheit des Hilfsschulkindes auf die Auswahl der Bildungsgüter ausübt, bestehen. Das Verhaftetsein des Heilzöglings im Sinnlich-Konkreten, seine starke Triebgebundenheit, die Schwierigkeiten unanschaulich-abstrakten Erlebens, die sich

[89]) Vgl. Heinrichs, Grundlegung der Heilpädagogik, Osterwieck a. H. 1931, S. 109 und 215.

oftmals bis zur Unmöglichkeit steigern, das Darniederliegen der Begriffsbildung mit all ihren Folgen für das Denken, die Mangelhaftigkeit und das Fehlen der sogenannten höheren unanschaulichen Gefühle, sowie die Störungen auf dem Gebiete der eigentlichen Willenshandlungen verlangen von sich aus eine Auswahl von Bildungsgütern, die sich als anschaulich-konkrete Gegebenheiten darstellen und bei denen Unanschaulich-Abstraktes möglichst in den Hintergrund tritt, so daß im Bildungsgang des Heilzöglings Anforderungen an abstrakt-psychische Leistungen höheren Grades vermieden werden. Daneben wird angestrebt werden müssen, aus der Fülle der Kulturgüter möglichst einfache Sinngefüge herauszugreifen, da es dem Heilzögling erschwert und oftmals unmöglich ist, in größere und kompliziertere Strukturzusammenhänge einzudringen. Die Forderung nach möglichster anschaulich-konkreter Beschaffenheit der Bildungsgüter als Kriterium und Prinzip für ihre Geeignetheit innerhalb des heilpädagogischen Bildungsgeschehens bedeutet unzweifelhaft eine sehr große Beschränkung und Einengung der Bildungsmöglichkeit überhaupt; denn auf viele Kulturgüter, die Träger hoher intellektueller, ästhetischer und religiöser Werte sind, muß die Hilfsschularbeit als für den Heilzögling unfaßbar und seiner psychischen Struktur inadäquat verzichten und muß sich in dieser Hinsicht mit bescheidenen Möglichkeiten und Anfängen begnügen. Doch ist mit dem Verschlossenbleiben einer Anzahl dieser sogenannten höheren Kulturgüter für das Hilfsschulkind nicht jegliche Bildung unmöglich gemacht. Wesentlich ist, daß über die angegebenen Anfänge hinaus ethische und ökonomische Werte sich sowohl inhaltlich als auch in den Heilzöglingen noch zugänglichen Formen hinreichend darbieten, so daß eine Wertsinnsentwicklung in dieser Hinsicht durchaus noch besteht. Die noch zu erörternde Stellung des Heilzöglings im Kultur- und Wirtschaftsleben, sowie die später zu gebende praktische Gestaltung des heilpädagogischen Bildungsplanes werden im einzelnen Möglichkeiten aufweisen und zeigen, daß selbst innerhalb des engen Lebenskreises des Heilzöglings viele werthafte Kulturgüter sich befinden, die dem Heilzögling durch eine entsprechende spezifisch-heilpädagogische Methode zugänglich gemacht werden können, so daß noch eine Wertsinnsentwicklung im Rahmen des „Lebensnotwendigen" besteht. Es sei besonders hervorgehoben, daß, wenn man nicht zu hohe Anforderungen stellt und von höchsten Werten auf intellektuellem, ästhetischem und religiösem Gebiete absieht, das Leben als Kulturerscheinung viel werthaltiger ist, als man auf den ersten Blick hin glaubt, und daß es Aufgabe des Heilerziehers ist, diese dem Heilzögling noch faßbaren Werte des täglichen Lebens, besonders auf sittlichem und ökonomischem Gebiete, soweit sie in den gegenwärtigen oder vermutlich zukünftigen Lebenskreis des Heilzöglings hineinreichen, für das heilpädagogische Bildungsgeschehen ausfindig zu machen, und sie dem heilpädagogischen Bildungsplan einzuordnen. Auch die Auswahl der Unterrichtsstoffe, die aus rein lebenspraktischen Rücksichten und Nützlichkeitserwägungen heraus notwendig sind, muß auf Grund der aufgezeigten psychologischen Prinzipien geschehen.

Da die Möglichkeit der Erfassung durch den Heilzögling immer im Vordergrunde stehen muß, um nicht von vornherein ein zweckloses Beginnen zu betreiben, ist es zuweilen erforderlich, daß im heilpädagogischen Bildungsgeschehen diejenigen Kulturgüter, die als Bildungsgüter noch geeignet erscheinen und auch vom Standpunkt des „Lebensnotwendigen" her unbedingt erforderlich sind, eine Umformung erfahren müssen, damit sie dem Heilzögling noch zugänglich gemacht werden können. Durch eine solche Umformung wird häufig ein leichter zugänglicher Sinnzusammenhang in möglichst einfacher Form geschaffen. Allerdings läuft ein solches methodisches Unterfangen häufig auf die Beeinträchtigung des Inhalts und der Form hinaus, und es muß im vorhinein gefragt werden, ob eine entsprechende Umformung überhaupt möglich ist, und ob nachfolgend der gewünschte Erfolg noch eintreten kann, da Inhalt und Form sich oftmals gegenseitig notwendig bedingen und beeinträchtigen. Ist beides zu verneinen, so muß auf dieses Kulturgut entweder ganz oder augenblicklich als für eine bestimmte Stufe des heilpädagogischen Bildungsgeschehens ungeeignet verzichtet werden. Die Notwendigkeit der Umformung eines Kulturgutes zeigt deutlich, wie in der Heilpädagogik der Hilfsschule die Methode vom Heilzögling aus durchaus das Uebergewicht haben muß gegenüber einer Methode von den Sachen her, d. h. einer Unterrichtsart, die im Bildungsgut selbst liegt und durch das Wesen eines Bildungsgutes als eine ganz bestimmte vorgezeichnet ist. Bei der Auswahl der Bildungsgüter war, abgesehen von der Bündigkeit und Allgemeingültigkeit ihres Wertes, der ihnen anhaftet, immer das Kriterium des Adäquatseins, also der Möglichkeit der Aufnahme durch den Heilzögling, ausschlaggebend. Die Entscheidung über geeignet oder nicht geeignet geschieht demnach neben anderem immer unter einem methodischen Aspekt. Diese Tatsache weist darauf hin, wie wichtig die Methode innerhalb des Bildungsgeschehens und gleichzeitig für den heilpädagogischen Bildungsplan ist.

d) Der Einfluß der psycho-physischen Beschaffenheit des Hilfsschulkindes auf die Gestaltung einer spezifisch heilpädagogischen Methode.

Das normale Bildungsgeschehen der Volksschule muß sich auf Grund der psycho-physischen Eigenart des Hilfsschulkindes als unzulänglich erweisen, da sowohl die Struktur der Bildungsgüter dem Heilzögling oft inadäquat ist, als auch die Art, wie die Sinnerfassung ermöglich werden soll, dem Wesen des Heilzöglings nicht entspricht. Das heilpädagogische Bildungsgeschehen, das nun für das schadhaft gewordene normale einsetzt, zeigt seine Eigenart darin, daß es eine Wirkungslosigkeit auf jeden Fall zu vermeiden sucht und in seiner ganzen Struktur eine Sonderform darstellt, die der des Heilzöglings durchaus entspricht. Es wird daher auch die Art, wie die für geeignet erachteten Bildungsgüter dem Heilzögling vermittelt werden, auf Grund seines Sonderseins eine ganz eigen- und einzigartige sein müssen. Die Methode in der Hilfsschule wird in allen ihren Ausprägungen

einen spezifisch heilpädagogischen Charakter tragen müssen, wenn das Bildungsgeschehen funktionstüchtig sein und bleiben soll. Dieser spezifisch heilpädagogische Charakter der Hilfsschulmethode zeigt sich neben anderem hauptsächlich darin, daß sie einmal in allen ihren Formen die im Heilzögling vorhandenen Kräfte und Möglichkeiten als Grundlage für das Bildungsgeschehen ausgiebig berücksichtigt und ungeachtet des Bildungsgeschehens der Volksschule von eigener Grundlage aus für sich eine eigene Form sucht, zum anderen aber, daß sie immer bemüht ist, die oft fehlenden Voraussetzungen für die Erfassung der für geeignet und notwendig gehaltenen Bildungsgüter zu schaffen. Da die psycho-physischen Kräfte des Heilzöglings oft nicht ausreichen, um die immanenten Bildungswerte der Kulturgüter in sich aufzunehmen und wirksam werden zu lassen, gehört die stete Bildung und Entfaltung der Kräfte mit zum Wesen des heilpädagogischen Bildungsgeschehens. Sie ist mit ein wesentliches Merkmal der heilpädagogischen Methode.

1. Materiale oder formale Bildung.

Mit der Forderung der Kräftebildung berühren wir den bis in die Gegenwart hineinreichenden Streit über formale oder materiale Bildung in der Hilfsschule. Die Vertreter der materialen Richtung behaupten, daß ohne Tatsachen und Stoffwissen der Kampf des Lebens nicht zu bestehen sei. Die materiale Bildung müsse daher vornehmlich ihr Augenmerk auf den Unterrichtsstoff in schulischem Sinne und dessen feste Aneignung richten. Diese Stoffbewertung zieht in der Regel ganz von selbst die Anerkennung einer reichlichen Stofffülle nach sich. Wegen der vermeintlichen Wichtigkeit glaubt man auf nichts verzichten zu können. Ihr methodisches Bemühen geht daher vorwiegend darauf hinaus, möglichst schnell und bald die sichere Aneignung dieses reichhaltigen Stoffes zu erreichen. Die Methode wird auf Grund dieser Einstellung im wesentlichen von dem Stoffprinzip her diktiert und ist hauptsächlich eine Zusammenstellung von ausprobierten Wegen, Mitteln und Kniffen, möglichst schnell und sicher die Aneignung dieses wünschenswerten und für notwendig erachteten Stoffes zu erzielen.

Die Anhänger der formalen Bildung leugnen den Wert eines sicheren Besitzes lebensnotwendigen Wissens nicht, heben aber ausdrücklich hervor, daß eine bestimmte Entwicklung der geistigen Anlagen und Kräfte die Voraussetzung für jegliche Aneignung von Stoffen, also für die materiale Bildung sei, und daß ohne genügende Bildung der Geisteskräfte ein nur angeeignetes und eingelerntes Stoffwissen nichts nützt, selbst dann nicht, wenn es ein „lebensnotwendiges" ist; denn in bestimmten Situationen des täglichen Lebens wird es auf Grund mangelnder Kräfte und Fähigkeiten nicht zweckentsprechend verarbeitet und angewandt werden können. Ein ein- und angelerntes schulisches Stoffwissen liegt — bildlich gesprochen — isoliert in der Psyche des Heilzöglings. Es hat keine tiefinnerliche Erfassung durch die Gesamtpersönlichkeit des Individuums stattgefunden, so daß jegliche ausreichende Durchdringung und Verankerung im Psychischen fehlt.

Ein solches eingelerntes Schulwissen läuft gar zu leicht ohne innere Anteilnahme des Zöglings mechanisch in der ursprünglich eingeübten Form, ja, oft auf ganz bestimmte Fragestellungen hin, gedankenlos ab. Dem Heilzögling fehlt dann die notwendige Verarbeitungs- und Anpassungsfähigkeit, sowie eine gewisse Beweglichkeit (Wendigkeit), mit der über die angeeigneten Stoffe in bestimmten Lebenssituationen verfügt werden muß. Die Gefahren einer rein materialen Bildung in diesem Sinne sind bei der psychischen Eigenart des Heilzöglings (mechanisches Gedächtnis, Verbalismus usw.) besonders groß.

Die allgemeine psychische Energieschwäche, verstärkt durch die Tatsache, daß innerhalb der psychischen Struktur bestimmte Mängel gewisser Geisteskräfte besonders deutlich als sogenannte „psychische Ausfälle" hervortreten, bedingt ohne eine genügende Stärkung dieser psycho-physischen Kräfte und ohne den Versuch eines Ausgleichs solcher „Ausfälle" — also ohne formale Bildung — die Unmöglichkeit jeglichen Bildungsgeschehens überhaupt. Die formale Bildung muß daher, soweit Entwicklung der Anlagen und Fähigkeiten, gleichzeitig aber auch Stärkung und Lösung der geschwächten und gehemmten psychischen Kräfte darunter verstanden werden, ein wichtiges Ziel der Hilfsschulpädagogik sein. In ihr kommt ganz besonders deutlich der spezifisch heilpädagogische Charakter des Bildungsgeschehens zum Ausdruck.

Und doch kann die Entscheidung für einen Einseitigkeitsstandpunkt, wie er in der Formulierung „Materialprinzip oder Formalprinzip" liegt, keine befriedigende Lösung bringen; denn sie ist praktisch in voller Reinheit nicht möglich. Aus den Gründen, die beide Lager für ihre Einstellung anführen, ist ersichtlich, daß materiale Bildung ohne formale nicht auskommt, wie umgekehrt formale Bildung immer an einem Stoff geschehen muß, also ohne Hinterlassung materialer Bildung unmöglich ist; denn formale Bildung, die losgelöst ist von jeglichem Stoff, gibt es nicht. Die Entscheidung kann daher nicht in einem „Entweder-Oder" liegen, sondern in einem „Sowohl als auch", wobei es auf das richtige Verhältnis von materialer und formaler Bildung zueinander ankommt. Es gibt unzweifelhaft Stoffe, die mehr formalbildender Art sind, wie umgekehrt solche, bei denen das Materialbildende überwiegt, außerdem besteht häufig die Möglichkeit, methodisch die eine oder die andere Seite eines Bildungsgutes nach Notwendigkeit oder Bedarf mehr in den Vordergrund zu rücken. Auf der Unterstufe der Hilfsschule, wo es darauf ankommt, zunächst ein funktionstüchtiges Bildungsgeschehen zu ermöglichen, also gehemmte und geschwächte Kräfte zu lösen, zu entwickeln und auszugleichen, werden vorwiegend formalbildende Stoffe und vor allem eine Methode formalbildender Art in Frage kommen, während auf der Oberstufe mehr das materialbildende Prinzip berücksichtigt werden kann, ohne die formale Bildung in der Methode zu vernachlässigen oder gar aufzugeben. Vielmehr ist die formale Kräftebildung auf allen Stufen so zu gestalten, daß sich die Aneignung bestimmter, für notwendig und geeignet gehaltener Stoffe als Frucht und Ergebnis dieser Bemühungen ergibt. Wenn wir uns auch für formale und

materiale Bildung entschieden haben, so liegt dennoch ein gewisser Unterschied in der Stellung zum Unterrichtsstoff. Die Anerkennung der formalen Seite des Bildungsgeschehens verlangt eine möglichste Einschränkung des Schulwissens auf das unbedingt „Lebensnotwendige" und eine Hervorkehrung des sogenannten Lebenswissens als Ergebnis einer kräftebildenden Methode unter Vermeidung jeglicher erfolgloser oder schädigenden Verfrühung der Aneignung.

Diese Einstellung zeigt deutlich, welche große Bedeutung innerhalb des heilpädagogischen Bildungsgeschehens neben der Stoffauswahl der Methode zukommt, und wie sie mehr ist und sein muß als eine ausgeklügelte Maßnahme, um auch dem Geistig-Schwachen noch ein Wissen beizubringen, vielmehr kommt ihr mit die große Aufgabe zu, die gehemmten und geschwächten Kräfte des Heilzöglings zu lösen, zu entwickeln, zu stärken und auszugleichen, d. h. sie ermöglicht durch ihre spezielle heilpädagogische Art erst wieder ein Bildungsgeschehen und macht mitbestimmend das Wesen des heilpädagogischen Bildungsgeschehens aus. Das speziell Heilpädagogische kommt daher in der Methode weit mehr zum Ausdruck als in der oft für das wesentlichste gehaltenen bloßen Stoffbeschränkung, zumal die Methode — wie wir später noch sehen werden — auch einen großen Teil der notwendig erziehlichen Beeinflussung mit sich bringt. Mit dieser Wendung werden wir auf die eigentliche Tiefe richtiger formaler Bildung geführt. Sie ergibt sich, wenn man sie zur angestrebten Wertsinnsentwicklung in Beziehung setzt; denn Wissens- und Kenntnisvermittlung allein sind noch keine Bildung, sondern erst Gestaltung des ureigensten Wesens der Individualität in Beziehung zu objektiv geltenden Werten.

Die Berücksichtigung formaler Bildung zieht einschneidende Folgerungen für den Bildungsplan nach sich. Es entsteht die Forderung, einmal die formale Bildung, wie sie sich besonders in der Methode darstellt, im Bildungsplan deutlich zum Ausdruck zu bringen, zweitens die Folgerungen zu berücksichtigen, die sich vom Formalprinzip her für die Auswahl der dazu vornehmlich geeigneten und erforderlichen Bildungsgüter ergibt. Diese werden besonders kindertümliche Bildungsgüter, wie Spiele, Reigen, Kinderlieder usw., sein. Dadurch ergeben sich hervorstechende Unterschiede gegenüber dem Volksschullehrplan, die den Bildungsplan der Hilfsschule dem bis in unsere Tage hineinreichenden verderblichen Einfluß des Volksschulplanes entziehen. Allzu häufig geht man immer noch von den Mißerfolgen der Volksschule in der materialen Bildung aus und versucht nun, in der Hilfsschule auf Grund einer breiteren Methode in langsamerem Vorwärtsschreiten dennoch möglichst schnell in vieler Hinsicht dasselbe zu erreichen oder nachzuholen. Rechnen, Schreiben und Lesen können nach dieser Erkenntnis nicht mehr um ihrer selbst willen im Vordergrunde der Hilfsschularbeit in den untersten Klassen stehen und dürfen nicht als bindendes Ziel der Unterstufe aufgestellt werden, sondern die geistigen Kräfte — mangelnde Aufmerksamkeit, Gedächtnisschwäche, herabgesetzte Kombinations- und Urteilsfähigkeit usw. —, die ein Versagen in diesen Disziplinen verursachten, sind zunächst und hauptsächlich zu bilden. Dabei ergeben sich materiale Erfolge, auch

für das Lesen, Rechnen und Schreiben, wenn die formale Bildung an geeigneter Stelle in diese Richtung geleitet wird, allerdings ohne daß die angeführten Fertigkeiten als solche in erster Linie gewollt wären und als Ziel im Vordergrunde gestanden hätten, so daß sie weder das Tempo noch die ganze Arbeitsweise von sich aus bestimmen. [90])

Ein wesentliches Moment, um die darniederliegenden psychischen Kräfte zu entwickeln, ist das kindliche Spiel, das häufig in den Bildungsplänen der Hilfsschulen noch viel zu wenig beachtet wird. Es ist wegen der möglichen Kräftebildung ausgiebig zu betreiben und nicht zu frühzeitig in den anzustrebenden reinen Arbeitsprozeß überzuführen. Das kindliche Spiel ist ganz besonders dazu geeignet, vom Heilerzieher aus nach speziellen heilpädagogischen Bedürfnissen gestaltet zu werden. Wie im einzelnen die Möglichkeit besteht, die Forderung nach Berücksichtigung der formalen Bildung zu erfüllen, wird die weitere Herausstellung der Eigenart der Hilfsschularbeit, besonders ihrer Methode, zeigen.

Das Anstreben einer vorwiegend formalen Bildung in der Hilfsschule bringt auch eine Reihe von möglichen Gefahren mit sich. Die Mißachtung oder zum mindesten die zu geringe Beachtung der Strukturzusammenhänge im Psychischen, die Schwierigkeiten, das Gefühls- und Willensleben des Geistig-Schwachen experimentell zu erfassen, führten zu der von uns schon besonders hervorgekehrten Ueberwertung der rein intellektuellen Fähigkeiten und ihrer sogenannten Defekte. Wo daher Störungen des Gefühls- und Willenlebens erkannt sind, versucht man sie häufig vornehmlich auf solche der rein intellektuellen Funktionen zurückzuführen, ohne auch einen umgekehrten Einfluß genügend zu beachten. [91]) Die Folge der Ueberbewertung der intellektuellen Fähigkeiten und Mängel stellt dann als formales Bildungsziel die Uebung und Entwicklung intellektueller Kräfte (nach Bartsch „psychischer Funktionen"), wie Aufmerksamkeit, Merkfähigkeit, assoziativer Prozesse usw., unter Vernachlässigung der Bildung der Kräfte des Gefühls- und Willenslebens in den Vordergrund. Der Begriff der Formalbildung erfährt dann eine unzulängliche und unberechtigte Einengung auf bloß intellektuelle Fähigkeiten.

Mit der Ueberschätzung der intellektuellen Seite seelischen Lebens Hand in Hand geht häufig eine Uebersteigerung der gestellten Anforderungen, indem man glaubt, die vorhandenen Intelligenzmängel möglichst restlos ausgleichen und beseitigen zu müssen. Da ist z. B. auf dem Gebiete der Denkleistungen vor allem die auffällig darniederliegende Begriffsbildung zu nennen, die nun über Gebühr und Mög-

[90]) Vgl. Ztschr. „Die Hilfsschule" 1924, 12, S. 205. Aufsatz: „Von der Hilfsschule zur heilpädagogischen Anstalt". Hier gibt Bartsch (obwohl wir sonst nicht mit ihm übereinstimmen), auf Gürtler fußend, ein praktisches Beispiel ganz in unserem Sinne. — Vgl. außerdem eine Auseinandersetzung zwischen Bartsch und Nöll über die Notwendigkeit und Stellung des Lesens in der Hilfsschule. „Ztschr. für die Behandlung Schwachsinniger". Jhrg. 1927, 10, S. 149-155.

[91]) Vgl. Bartsch Ztschr. „Die Hilfsschule", 1924, 11, S. 182. „Zugegeben, dem Willen und Gemüte sei eine Selbständigkeit zuzusprechen — . . . . . — so muß man doch zugeben, daß Wille und Gemüt Produkt psychischer Funktionen sind".

lichkeit hinaus behoben und ausgeglichen werden soll, ohne zu bedenken, daß das Hilfsschulkind in vieler Hinsicht trotz aller Bemühungen zu Begriffen in rein logischem Sinne nicht gelangen kann. Obwohl eine Beeinflussung die schwachen geistigen Kräfte wesentlich stärken und fördern kann, wird es nie gelingen, einen Intelligenzdefekt zu beheben oder voll auszugleichen. Auf rein geistigem Gebiet werden stets erhebliche Mängel bestehen bleiben. Ein Heilen in diesem Sinne ist vollständig ausgeschlossen. Wichtig für alle heilpädagogische Bildung ist die Erkenntnis, daß der Entwicklung gewisser psychischer Kräfte, besonders theoretisch-abstrakter Geistesleistungen durch die Natur des Heilzöglings vorzeitig eine Grenze gesetzt ist, die trotz aller Anstrengungen nicht überschritten werden kann. Diese Grenze gilt es zu erkennen und offen einzugestehen, um nicht mit erfolglosen Bemühungen die Zeit zu verbringen, die fruchtbringend auf im Heilzögling liegende Möglichkeiten (praktische Ausbildung, Erziehungsarbeit usw.) besser hätte verwandt werden können. Um Mißverständnissen zu begegnen, sei besonders hervorgehoben, daß sich diese Warnung nur gegen vorhandene Unmöglichkeiten wendet, die — dennoch versucht — günstigsten Falles einige Scheinerfolge im Sinne des gekennzeichneten Verbalismus erzielen, meist jedoch mit Mißerfolg endigen. Keinesfalls aber soll die Entwicklung intellektueller Kräfte im Rahmen des Möglichen herabgesetzt oder für gering erachtet werden. Im Gegenteil, ihr gebührt im heilpädagogischen Bildungsgeschehen ein beachtlicher Platz.

Neben der Uebersteigerung der Anforderungen ist die unzulängliche Art, mit der die Formalbildung häufig betrieben wird, ein Grund für eintretende Mißerfolge. Auch sie geht letzten Endes auf eine vorwiegend intellektualistische elementenhaft-psychologische und -methodische Einstellung zurück. In einem hauptsächlich durch das Wort charakterisierten Unterricht wird versucht, Begriffe zu analysieren, Eindeutigkeiten von Begriffen festzulegen, Gedankengebilde zu zergliedern, das Gedächtnis zu stärken, Konzentrationsübungen zu betreiben und Assoziationen neu herzustellen, ohne zu bedenken, daß durch bloße Worte in der Psyche der Hilfsschulkindes häufig die erforderlichen Inhalte gar nicht auftreten, so daß schließlich ohne die Erfassung der Gesamtpersönlichkeit des Heilzöglings der Erfolg nur in einem durch das mechanische Gedächtnis festgehaltenen geistigen Leerlauf besteht, der sich durch häufige Uebung entwickelt hat. Eine solche formale Bildung ist lediglich eine Scheinbildung und bleibt durchaus an der Oberfläche, ohne den Heilzögling innerlich irgendwie tiefer zu berühren. Es muß zweifellos zugegeben werden, daß es schwer ist, die gesamte Persönlichkeit des Heilzöglings zu erfassen, also auch Gemüts- und Willensbildung zu betreiben; sie kann durch einen üblichen theoretischen Unterricht, in dem das Wort als Unterrichtsmittel vorwiegend herrscht, nicht erzielt werden, sondern nur durch Erleben, Handeln und Tätigsein des Heilzöglings in wirklichen, lebensvollen Situationen kindgemäßer Art. Auf diese Weise wird dann eine künstliche Isolierung der bloßen Verstandestätigkeit und eine einseitige und unzulängliche Beeinflussung bloß durch das Wort

unterbunden; denn die immerhin notwendigen Worte erfahren nunmehr aus der jeweiligen Situation heraus eine dem Heilzögling zugängliche sinnvolle Deutung. Für eine wirkungsvolle formale Bildung gilt es ganz besonders, praktisch-pädagogische Folgerungen aus den Erkenntnissen ganzheitspsychologischer Einstellungen zu ziehen. Wir haben wiederholt darauf hingewiesen, daß im wirklichen Seelenleben keine Einzelfunktion für sich allein dasteht, so daß es in Wirklichkeit auch keine reinen Einzeldefekte bestimmter psychischer Funktionen gibt, sondern sie sind immer bedingt durch das Miteinander- und Ineinanderverwobensein der verschiedensten seelischen Kräfte und Schwächen, die sich gegenseitig beeinflussen. Wir dürfen uns deshalb im Bildungsverfahren nicht von dem Gedanken einzelner psychischer Funktionen als solcher leiten lassen, sondern müssen sie immer im Zusammenhang des Ganzen sehen, durch sie auf das Ganze einzuwirken versuchen, wie umgekehrt durch die Beeinflussung des Ganzen das Einzelne mit zu erfassen trachten. Um bei der formalen Bildung von der sogenannten psychischen Einzelfunktionen her die Wirkung auf die Gesamtpsyche überzustrahlen und die Gesamtpersönlichkeit des Heilzöglings zu beteiligen und seine innere Anteilnahme zu sichern, ist als Grundlage des heilpädagogischen Bildungsgeschehens ein sinnvoller Stoff- und Tätigkeitszusammenhang erforderlich, aus dem heraus sich für den Heilzögling die angestellten Kräfteübungen als sinnvoll ergeben. Ein bloßes Ueben einzelner psychischer Funktionen als solcher, vielleicht gar auf Kommando, läuft letzten Endes, durch Wiederholung gestärkt, auf einen mehr oder weniger seelenlosen und mechanistischen Ablauf ohne wirkliche intensive Kräftebildung hinaus. Die angestrebte formale Bildung wird dann zur formalistischen, deren Ergebnis nicht mehr Bildung, sondern Abrichtung, Drill und Dressur darstellt. Die Gefahr solcher Formalbildung ist im heilpädagogischen Bildungsgeschehen der Hilfsschule ganz besonders groß, da das Hilfsschulkind mit seiner herabgesetzten Apperzeptionsfähigkeit, dem mechanischen Gedächtnis usw. ganz besonders zu gedankenlosen Einprägungen und geistigen Leerläufen neigt. Ein gutes Beispiel hierfür bietet der Rechenunterricht. Durch formalistische Uebung läßt sich im bescheidenen Zahlenraum beim geistig-schwachen Kinde zuweilen eine Rechenfertigkeit erzielen, die relativ erstaunlich wirkt, doch sind dieselben Schüler oft nicht imstande, eine einzige eingekleidete, d. h. wirkliche Rechenaufgabe des täglichen Lebens von gleicher Schwierigkeit zu lösen.

Alle Gefahren formaler Bildung in der Hilfsschule stehen also im engsten Zusammenhang mit der Ueberschätzung der intellektuellen Vorgänge und der Uebersteigerung formal möglicher Ziele und lassen unter Mißachtung der notwendigen Erziehung und der übrigen Bildung durch Tätigsein eine Fülle des Stoffes zu, die wiederum durch unzulängliche Methoden im Sinne eines vornehmlichen Wortunterrichtes noch vergrößert wird und eine Stoffüberfüllung der Lehrpläne zur Folge hat.

2. Geistig-orthopädische Uebungen.

Um in der formalen Bildungsarbeit der Hilfsschule deutlich die spezifisch heilpädagogische Aufgabe zum Ausdruck zu bringen, hat

man besondere Maßnahmen in den „geistig-" oder geistorthopädischen" Uebungen zusammengestellt. Man versteht darunter besondere systematisch aufgebaute, planmäßige Uebungen zur Stärkung der allgemeinen geistigen Anlagen, vor allem aber der auffällig geschädigten und geschwächten Kräfte. Die Uebungen umfassen alle jenen „besonderen Maßnahmen außerhalb des üblichen Unterrichtsrahmens, die, stoffgelöst, in der Form direkter Einwirkung bezwecken, die an sich schwachen formalen Geisteskräfte zu stärken und somit einen heilenden Einfluß auf das geschädigte Geistesleben auszuüben." [92]) Voraussetzung für die Anwendung geistig-orthopädischer Uebungen ist die Feststellung der am meisten geschädigten Geistesfunktionen. Bartsch, ein Hauptvertreter der geistig-orthopädischen Uebungen, versucht auf rein experimentellem Wege die Schädigungen der einzelnen sogenannten „psychischen Funktionen" festzustellen, die dann mathematisch-graphisch in dem psychologischem Profil dargestellt werden. [93]) „Das Ergebnis der Untersuchung soll einnen Gesamtüberblick über die psychischen Funktionen geben und einen Vergleich der einzelnen Funktionen untereinander zulassen." [94]) Der Verlauf der Profillinie, die durch Verbindung der zahlenmäßig graphisch in ein Koordinatensystem eingetragenen Prüfungsergebnisse für einzelne psychische Funktionen entsteht, soll Höhe und Tiefstand, sowie das Verhältnis der einzelnen Funktionen zueinander deutlich wiedergeben. Vom Standpunkt ganzheitspsychologischer Einstellung her ist diese Darstellung äußerst anfechtbar; denn einmal gibt es im seelischen Leben nur Strukturzusammenhänge und keine einzelnen psychischen Funktionen, zum anderen erweckt das Profil den Anschein, als sei die Seele als Ganzes ein bloßes Nebeneinander psychischer Funktionen, zum dritten aber sind psychische Phänomene in ihrer Verflochtenheit, Intensität und besonderen Qualität mathematisch-graphisch überhaupt nicht darstellbar. Es ist hier wiederum der Ort, wo wir uns gegen den „Mißbrauch der Mathematik" in der Psychologie, vor allem aber gegen die daraus folgenden Schlüsse für die Pädagogik wenden müssen. Das methodische Vorgehen von Bartsch zwingt denn auch zur Mechanisation und Konstruktion pädagogisch unhaltbarer Forderungen. Der Gesamtüberblick über die psychischen Funktionen besteht in der Untersuchung 1. des psychischen Tonus (Aufmerksamkeit, Widerstand gegen Suggestion), 2. der Merkfähigkeit (Wiedererkennen, Reproduktion), 3. des Gedächtnisses (Gegenstände, Worte, Zahlen) und 4. der assoziativen Prozesse (Auffassung, Kombinationsfähigkeit, Einbildungskraft, Beobachtungsfähigkeit), die alle im einzelnen wieder weiter aufgegliedert werden. Die psychischen Funktionen, die die Schwererziehbarkeit und die Schwerunterrichtbarkeit hervorrufen sollen und

92) Lesemann, Geistig-orthopädische Übungen in der Hilfsschule, Ztschr. „Die Hilfsschule", 1923, 7, S. 101.
Lesemann, Lebendige Krücken, S. 74-76.

93) Bartsch, Das psychologische Profil und seine Auswirkung für die Heilpädagogik. (Das Profil stellt eine Erweiterung des von Rossolimo begründeten Verfahrens dar.)

94) Bartsch, Von der Hilfsschule zur heilpädagogischen Anstalt, Ztschr. „Die Hilfsschule", 1924, 11, S. 174.

deren „Produkt" nach Bartsch selbst Wille und Gemüt sind,[95]) sind — abgesehen von der Suggestion — lediglich der intellektuellen Seite seelischen Seins entnommen. So wenden sich denn auch die darauf fußenden geistig-orthopädischen Uebungen lediglich an den Intellekt. Eine weitere Folge dieser Konstruktionen ist das Bestreben, die geschwächten Einzelfunktionen durch besondere Einzelübungen stärken und entwickeln zu wollen, wobei trotz der Erkenntnis, daß diese Störungen das Gesamtbild beeinflussen, und trotz der „Mitübung" durch eine künstliche Isolierung eine unvermeidliche Mechanisierung deutlich zu Tage tritt, deren Ergebnis keine intensive Kräftebildung, sondern nur Drill oder Dressur sein kann, da sie sich nicht an die Tiefe seelischen Seins und seiner Strukturzusammenhänge wendet, sondern oberflächlich am Intellekt haften bleibt und das noch häufig in unzulänglicher Art. Indem lange Zeit und immer wieder diese Einzelübungen betrieben werden, übersieht man, wie gar zu leicht nach und nach die eigentlich angestrebte Kräftebildung ausgeschaltet und schließlich rein mechanisch etwas eingeübt wird. Bartsch sagt: „Nicht vielerlei Uebungen, sondern wenige Uebungen immer und immer wieder und gründlich, auch wenn sie für den Lehrer monoton wirken sollten."[96]) Und die Wirkung auf die Schüler? — Da sollen sie z. B. stillsitzen mit verschiedenen Armhaltungen, den Kopf langsam drehen, einen ruhenden oder bewegten Punkt fixieren, die Hände auf Befehl von der Tischplatte wegziehen usw., bei rein geistig-orthopädischen Uebungen: kurz gezeigte Gegenstände, Farben, Buchstaben, Ziffern benennen, Gegenstände durch Betasten erkennen, Sortierübungen vornehmen, das Merken von vorgesprochenen Zahlen, Worten, Sätzen usw. üben. Dazu kommt eine Fülle von Montessoriübungen, allerdings mit der Einschränkung, „nicht so, wie Dr. Montessori es will, sondern wie wir es vom Standpunkt des Heilpädagogen für richtig halten."[97]) Viele Uebungen, die experimentellen Prüfungen entnommen sind, sind mehr zur Prüfung als zur Stärkung psychischer Kräfte geeignet. Alles wirkt recht unkindgemäß und erinnert an Drill und Dressur; denn Bartsch sagt: „Immer verlange ich ein bewußtes Sicheinstellen auf die psychischen Funktionen und ein Sichbeugen unter den Zwang, sich auf das Uebel einer psychischen Funktion einzustellen."[98]) Wenn man bedenkt, daß diese Uebungen mitten im übrigen Unterricht als etwas Besonderes auftreten — also jeden Tag oder in Zwischenräumen am Anfang des Unterrichts, mitten drin oder am Ende —, so muß der Erfolg schon deshalb gering sein, weil allzu großer Zwang und Interesselosigkeit auf Seiten des Heilzöglings die aktive Mitarbeit und somit auch die intensive Willensbildung untergraben.

---

[95]) Bartsch, Von der Hilfsschule zur heilpädagogischen Anstalt, Ztschr. „Die Hilfsschule", 1924, 11, S. 182.

[96]) Bartsch, Von der Hilfsschule zur heilpädagogischen Anstalt, Ztschr. „Die Hilfsschule", 1924, 12, S. 202.

[97]) Bartsch, Die geistig-orthopädischen Übungen im ersten Hilfsschuljahr", S. 16.

[98]) Bartsch, a. a. O. S. 16.

Wenn dennoch ein Erfolg vorhanden ist, so liegt das einmal an der Neigung des Hilfsschulkindes zur Einseitigkeit, Monotonie und zu seelenlosen Abläufen, so daß sich allmählich anscheinend ein Erfolg ergibt, dann aber an der Tatsache, daß in Wirklichkeit der Heilzögling trotz der methodisch mathematisch-naturwissenschaftlichen Sezierung eine Ganzheit bildet, und bei der Uebung einer sogenannten Einzelfunktion die Psyche in ihrer Totalität wenn auch nur äußerst schwach und nicht in möglicher Weite und Tiefe, so doch immerhin mitbeteiligt ist.

Diese Tatsache ist auch bald erkannt worden, und so wird bei den geistig-orthopädischen Uebungen als besonders wirkungsvoll immer wieder „die Mitübung" hervorgehoben, die darin besteht, daß durch Uebung einer Funktion, eine andere, ohne daß sie anscheinend beteiligt ist, mitgeübt wird.[99]) Während Bartsch darin physiologisch eine Stärkung bestimmter Leitungsbahnen und Gehirnpartien sieht und die Uebernahme solcher Funktionen durch andere Bahnen annimmt[100]), müssen wir psychologisch die Ursache und Möglichkeit der Mitübung in den Strukturzusammenhängen der Psyche sehen. Von hier aus allein ergeben sich auch Möglichkeiten, heilpädagogische formale Bildung durch geistig-orthopädische Uebungen intensiv und unter Vermeidung der aufgezeigten Gefahren zu betreiben. Die Uebung der Einzelfunktion als solche in ihrer fortgesetzten Wiederholung bedeutet für die eigentliche Kräftebildung wegen der mangelnden aktiv freudvollen seelischen Anteilnahme sehr wenig oder gar nichts. Solche Uebungen stehen zu isoliert innerhalb des übrigen Bildungsgeschehens da. Eine Stärkung und Entwicklung besonderer psychischer Kräfte unter möglichst aktiver Mitarbeit des Heilzöglings und unter Vermeidung jeder Mechanisation und Seelenlosigkeit kann nur geschehen, wenn die geistig-orthopädischen Uebungen nicht für sich allein als solche auftreten, sondern innerhalb des gesamten Unterrichts in einem dem Heilzögling als notwendig und selbstverständlich erscheinenden sinnvollen Zusammenhange stehen. Ein solcher Sinnzusammenhang besteht für den Heilzögling, wenn geistig-orthopädische Uebungen in der Art der Erarbeitung eines bestimmten Unterrichtsgebietes oder einer Unterrichtseinheit enthalten sind. Wir wenden uns deshalb gegen alle geistig-orthopädischen Uebungen, die, losgelöst vom übrigen heilpädagogischen Bildungsgeschehen, im Unterricht wie eine besondere Disziplin auftreten, neben dem übrigen Unterricht herlaufen oder dem eigentlichen Unterricht vorausgehen. Auch dürfen sie nicht, wie es häufig heißt, in den Unterricht eingebaut werden, sondern das auf Grund des psycho-physischen Sonderseins des Heilzöglings sich ergebende heilpädagogische Bildungsgeschehen verlangt die geistig-orthopädischen Uebungen als in seinem Wesen eingeschlossen. Der gesamte Unterricht, die Stoffauswahl, vor allem aber die gesamte Methode müssen ihrer Art nach so spezifisch heilpädagogisch sein, daß sie geistig-orthopädischen Charakter tragen und geistig-ortho-

99) Lesemann, Lebendige Krücken, S. 75.
Bartsch, Von der Hilfsschule zur heilpädagogischen Anstalt, Ztschr. „Die Hilfsschule", 1924, 12, S. 200.
Bartsch, Die geistig-orthopädischen Übungen im ersten Hilfsschuljahr, S. 12.
100) Bartsch, a. a. O. S. 12.

pädische Uebungen, als untrennbar zu ihrem Wesen gehörend, in ihrem Wesen liegend und ihr Wesen ausmachend, in sich bergen. Dabei muß der geforderte Sinnzusammenhang ein durchaus kindgemäßer sein, ja, er kann sogar dem geistig schwachen Kinde so entsprechen, daß er uns Erwachsenen vielleicht sinnlos erscheint, aber er darf auf keinen Fall fehlen; denn Sinnlosigkeit bedeutet für das geistig schwache Kind Unlust, Langeweile, Widerwillen, Drill, Verbildung und Mißerfolg; Sinnhaftigkeit hingegen freudige, wenn auch noch so schwache Aktivität und damit Erfolg und wirkliche Kräftebildung. So ist es z. B. sinnlos für den Heilzögling, ihn zur geistig-orthopädischen Uebung ohne Grund für längere Zeit ganz stillsitzen zu lassen, bald darauf beliebige Armbewegungen einzuschalten, auf Kommando die Hände vom Tisch wegziehen zu lassen, usw. oder den Heilzögling mit einem gefüllten Wasserglas durch die Klasse zu schicken mit der Anordnung, nicht einen Tropfen zu verschütten. Sinnvoll wird dieses Tun, wenn wir auf etwas lauschen, wenn die Armbewegungen eine Zweckhandlung darstellen oder nachgeahmte, wirklich vorkommende Bewegungen sind, wenn die Wasserglasübung als kindliches Spiel ausgestaltet wird, wenn wir den Heilzögling veranlassen, die Blumen zu gießen, ohne Wasser zu verschütten, oder ihn auffordern, jemandem ein Glas Wasser zum Trinken zu bringen. Alle geistig-orthopädischen Uebungen, soweit sie wertvoll sind, müssen und können im heilpädagogischen Bildungsgeschehen als zu seinem Wesen gehörig auftreten, sie liegen im „triebgemäßen Erlebnisunterricht", im Spiel, in den Leibesübungen, in der Handbetätigung, im Werk- und Hauswirtschaftsunterricht usw. und brauchen selbst dort einer gewissen systematischen Handhabung nicht zu entbehren.

In der Loslösung geistig-orthopädischer Uebungen vom übrigen Unterricht und in der Betonung des Losgelöstseins vom Stoff sehen wir einen Nachklang des Befangenseins im Volksschulunterricht, wobei man unter Stoff immer wieder nur schulisches Wissen und Können, vor allem Lesen, Schreiben und Rechnen versteht und die spezifisch heilpädagogischen Bildungsgüter, die einer auch formalen Bildung und Wertsinnsentwicklung zugrunde liegen können und dem Heilzögling adäquat sind, streng davon scheidet, ihnen aber nicht den gleichen Wert als Bildungsgut zuerkennt, sondern sie immer nur als untergeordnet, als Dienstwert und Vorstufe mit Rücksicht auf die Vermittlung des rein schulischen Wissens und Könnens betrachtet. Ein heilpädagogisches Bildungsgeschehen muß aber ohne jede Rücksicht auf die Volksschularbeit eine auf die Sonderform des Heilzöglings sich gründende Sonderbildung anstreben, bei der das Volksschulwissen nicht als etwas Uebergeordnetes dasteht, sondern für das schulisches Wissen und Können nur soweit in Frage kommt, als es vom Heilzögling erfaßbar und zum Leben unbedingt notwendig ist.

3. Fachunterricht oder Gesamtunterricht.

Die soeben gekennzeichnete Stellung des Wissensstoffes und der speziell heilpädagogischen Maßnahmen innerhalb des heilpädago-

gischen Bildungsgeschehens hängt eng mit der Frage „Fachunterricht oder Gesamtunterricht" in der Hilfsschule zusammen. Die Schwierigkeiten, den Begriff des Gesamtunterrichtes zu definieren oder ihn möglichst genau in seinem Wesen und den praktischen Auswirkungen zu beschreiben, rufen in dem Für und Wider der Meinungen eigenartige Widersprüche hervor. Was die einen zur Verteidigung des Fachunterrichtes anführen, gerade das meinen die anderen zur Begründung des Gesamtunterrichts verwenden zu müssen und umgekehrt.[101]) Am deutlichsten wird das Wesen des Gesamtunterrichtes zu Tage treten, wenn er dem Fach-, d. h. dem nach Fächern gegliederten Unterricht gegenübergestellt wird. Diese Gegenüberstellung erleichtert außerdem die notwendig zu treffende Entscheidung; denn obwohl der Gesamtunterricht in der Unterstufe der Hilfsschule allgemeinen anerkannt und durchgeführt wird, ist er in der Mittel- und Oberstufe der Hilfsschule noch durchaus problematisch und umstritten.

Unzweifelhaft ist der Fachunterricht historisch bedingt. Er hängt zusammen mit der im Laufe der Entwicklung dauernd fortgeschrittenen Aufgliederung der Lebens- und Kulturerscheinungen in Spezialgebiete und Einzelwissenschaften, die sich schließlich nach und nach als selbständige Disziplinen vom Ganzen lösten. Die Auswirkung dieser Spezialisierung auf die Bildungsarbeit der Schule blieb nicht aus. Sie hat neben anderem vor allem die Fächerung des Unterrichts in einzelne Disziplinen, also den Fachunterricht mit sich gebracht, den die Hilfsschule ursprünglich von der geschichtlich älteren Volksschule als selbstverständlich übernommen hatte.

Von der Bedeutung, welche die Einzelwissenschaften unzweifelhaft für jeden weiteren Fortschritt der Wissenschaft überhaupt haben, wird häufig für die Schule die Notwendigkeit des Fachunterrichtes abgeleitet. Von wissenschaftlichen Erwägungen abgesehen, kann dem Fachunterricht auch in rein pädagogischer Hinsicht ein bestimmter Eigenwert nicht abgesprochen werden. Er ergibt sich neben dem Wert, den die fachlichen Unterrichtsstoffe als Bildungsgüter haben, besonders aus dem begrifflich-systematischen Aufbau der Einzeldisziplinen. So können z. B. die logischen Prinzipien, die der Mathematik und der Grammatik, oder die morphologisch-biologischen Gesichtspunkte, die dem Aufbau der Botanik und Zoologie zugrunde liegen, ja, selbst die zeitlich systematische Ordnung in der Geschichte und die räumliche in der Erdkunde in einem Bildungsgeschehen aktiv wirksam werden. Da jedes Fach als System eine Leistung des menschlichen Geistes ist, können die in der Struktur des Faches liegenden immanenten Bildungswerte das zu bildende Individuum besonders stark beeinflussen. Der Einblick in eine Systematik „und die Fähigkeit, im Sinne von Methoden zu arbeiten, die aus dem Geiste dieser Systematik geschaffen sind, geben die Herrschaft über den Stoff, schaffen selbständiges Denken".[102]) Doch in dem, was wir

[101]) Vgl. die Aufsätze über den Gesamtunterricht, Ztschr. „Die Hilfsschule": 1925 Lesemann, S 140 und 204, Güntsche S. 199, Hofmeister S. 259, Böcker 1926 S. 331, 1927 S. 288.

[102]) Menzer, Leitende Ideen in der Pädagogik der Gegenwart, S. 67.

als pädagogisch wertvoll am Fachunterricht hingestellt haben, liegt schon seine Unmöglichkeit für die Hilfsschule begründet; denn eine vom Stoff aus gegebene systematische Ordnung, die auf theoretisch-begrifflichen Prinzipien beruht, kann für das Hilfsschulkind auf Grund seiner psychischen Veranlagung keine Bedeutung erlangen. Die mangelhaften abstrakt logischen Fähigkeiten lassen eine Erfassung dieser Bildungswerte nicht zu. Selbst die zeitliche Ordnung der Geschichte und die räumliche der Erdkunde sind für das Hilfsschulkind gegenstandslos, so daß der gesamte Unterricht in der Hilfsschule durchaus gegenwartsgebunden ist und sein muß. Von dieser Seite her kann also ein Fachunterricht in der Hilfsschule nicht begründet werden.

Der Fachunterricht bestimmt die Art des Bildungsgeschehens vorwiegend vom Stoff aus und läßt demgegenüber die Art des zu bildenden Individuums soweit als möglich zurücktreten, da die fachliche Arbeitsweise in erster Linie vom Wesen des Faches bestimmt wird. Innerhalb des heilpädagogischen Bildungsgeschehens muß aber das Umgekehrte der Fall sein. Auf Grund der psycho-physischen Sonderverfassung des geistig schwachen Kindes ist immer zunächst und hauptsächlich die im Heilzögling liegende Möglichkeit in Betracht zu ziehen, erst dann kann der Stoff berücksichtigt werden. Was schon an früherer Stelle für das heilpädagogische Bildungsgeschehen in Hinsicht auf eine Methode von den Sachen her gesagt wurde, erweitert sich hier zu einer Methode, bestimmt durch die Systematik der Stoffanordnung.[103])

Der Gesamtunterricht hingegen knüpft vornehmlich an das zu bildende Individuum mit seinen Möglichkeiten und Interessen an und verzichtet auf eine Systematik des Stoffes und damit auf eine Methode von dieser Systematik her.

Die stärkere Berücksichtigung des zu bildenden Individuums im Gesamtunterricht beeinflußt neben der Methode stark die Stoffauswahl und die Stoffanordnung. Während im Fachunterricht vom Einzelnen ausgegangen wird und nach und nach ein synthetischer Aufbau erfolgt, geht der Gesamtunterricht von großen Zusammenhängen, von Ganzheiten aus und schreitet analytisch zum Einzelnen vor. Der Ausgang von der Ganzheit läßt daher eine Fächerung in einem stundenplanmäßig getrennten Nebeneinander von Einzeldisziplinen nicht zu. Der Gesamtunterricht kann daher als die Ueberwindung der Fächerung des Unterrichts angesehen werden, was aber nicht eine Ueberwindung des Fachlichen überhaupt bedeutet.

Die Ganzheit des Unterrichtsstoffes als Zugrundeliegendes und als Ausgangspunkt des Gesamtunterrichts ist in ihrem Wesen weder nach dem Inhalt noch nach der Form eindeutig bestimmt. Da sie vom Kinde aus unter starker Berücksichtigung des kindlichen Interessen- und Erfahrungskreises mit geschieht — nicht etwa dadurch allein bestimmt wird —, handelt es sich um Ganzheiten als aus dem Leben herausgegriffene Lebenszusammenhänge, wie sie dem Kinde in seiner Umgebung gegenübertreten. Es ist also über die Größe und den

103) s. S. 66, 67.

Umfang solcher Komplexerscheinungen von vornherein nichts gesagt. Sie können und müssen psychologisch durchaus der Erfahrungs- und Erlebnismöglichkeit, der Apperzeptionsmöglichkeit der Heilzöglinge angepaßt sein. Diese Feststellung ist wichtig; denn bei den Gegnern des Gesamtunterrichtes findet sich häufig die unhaltbare Annahme, als müsse es sich immer um Ganzheiten handeln, die ihrer Größe nach durchaus unübersichtlich sind, manche tun sogar, als müsse im Gesamtunterricht immer in jeder Stunde der ganze Kosmos in seinem komplizierten Verflechtungen und Beziehungen und damit in seiner Unübersichtlichkeit zur Verarbeitung stehen. Die Ganzheit des Stoffes stellt sich demnach als ein durch die geistige Beschaffenheit des zu bildenden Individuums bestimmtes Sachgebiet, als eine sogenannte Unterrichtseinheit dar. Der Inhalt solcher Einheit wird recht verschieden sein können, bald wird es sich vorwiegend um kulturelle oder biologische, um ethische, religiöse oder technisch-ökonomische Tatsachen oder, wie es meist sein wird, um deren Verflechtung miteinander handeln. Es hängt nun einmal von dem Interesse und der Aufnahmefähigkeit des zu bildenden Individuums ab, zum anderen aber auch von dem Heilerzieher (auch er ist also nicht ausgeschaltet), welche inhaltliche Seite im Bildungsgeschehen besonders hervorgekehrt wird. Es kann also ein- und dasselbe Sachgebiet inhaltlich von verschiedenen Seiten her verarbeitet und gedanklich durchdrungen werden. Aus Rücksichten auf die Lebensnähe wird man die inhaltlich gegebenen Beziehungen und Verflechtungen nicht mißachten, sondern so weit als möglich berücksichtigen. Wegen der vorliegenden Lebensnähe und Lebenswirklichkeit ist in dieser Hinsicht der Gesamtunterricht weit mehr als eine bloße Stoffkonzentration, die er vollständig in sich einschließt, und die die Verfechter des Fachunterrichts immer als so besonders notwendig und wichtig hinstellen. Beim Fachunterricht tritt aber die Stoffkonzentration nachträglich zwischen zwei oder mehreren Fächern ein, oder sie läuft eine Zeit lang parallel nebeneinander her oder wird während des Unterrichts durch künstliche Gedankenarbeit gesucht und hergestellt, während im Gesamtunterricht die Stoffkonzentration schon von Anfang an in der Ganzheit der Unterrichtseinheit gegeben ist. Sie liegt hier viel allseitiger, lebensvoller und lebenswirklicher vor als in der künstlich herbeigeführten Stoffkonzentration des Fachunterrichts und stellt daher an die zu leistende gedankliche Arbeit nicht so hohe Anforderungen, daß sie das Hilfsschulkind nicht leisten könnte.

Unter methodisch-pädagogischen Gesichtspunkten ergibt sich die Frage: welche von beiden Unterrichtsarten entspricht mehr den psychologischen Tatbeständen des Hilfsschulkindes? Obwohl die Fächer älter sind als die empirisch-naturwissenschaftliche Psychologie, wird doch immer wieder der Versuch gemacht, den Fachunterricht auf diese — gegenüber der geisteswissenschaftlichen Psychologie — geschichtlich ältere psychologische Richtung zurückzuführen. Die damals vorherrschende atomistische Auffassung, die die Seele als Summation von Einzelelementen auffaßte und diese Einzelteile vorwiegend experimentell untersuchte, dachte sich die Entwicklung des Seelischen von diesen

einzelnen Elementen aus durch den Vorgang der mechanischen Assoziation. Der Einfluß dieser Lehren auf die Begründung des Fachunterrichtes ist leicht ersichtlich. Die passive Aufnahme schaltet das Kind mit seinen Kräften, Fähigkeiten, Erfahrungen und Interessen mehr und mehr aus und legt das Hauptgewicht auf das Vonaußenkommende, also auf das Bildungsgut, den Unterrichtsstoff. Da nach dieser Auffassung Elemente die ursprünglichen Bausteine sind, wird im Unterricht synthetisch vorgegangen, d. h. vom Einzelnen zum Zusammengesetzten, vom Teil zum Ganzen fortgeschritten. Der einsetzenden Assoziation entsprechen dann hauptsächlich die Synthese und die Stoffkonzentration. Da die Entwicklung der Elementenpsychologie im einzelnen sehr viel zur Erkenntnis der Geistesschwäche beigetragen hat, sind auch ihre Auswirkungen auf die Unterrichtsart der Hilfsschule besonders stark zu merken. Wenn auch heute die Passivität bei jeglicher seelischen Aufnahme allgemein aufgegeben ist, so wird doch die notwendige Methode des kleinsten Schrittes, das Fortschreiten vom Leichteren zum Schwereren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten im eben gekennzeichneten Sinne oft so aufgefaßt, als sei sie nur im Fachunterricht gegeben. Auch die notwendige Assoziation und Konzentration werden häufig als allein im Fachunterricht möglich angesehen.[104])

Die pädagogisch-methodischen Folgerungen, die sich dagegen aus einer ganzheitspsychologischen Auffassung ergeben, sind folgende:[105]) Die Aktivität des Individuums beim Konvergenzvorgang ist auch beim geistig schwachen Kinde Voraussetzung jeglicher seelisch-geistigen Entwicklung. Wenn auch ein Hauptkennzeichen des geistig schwachen Kindes die allgemeine psychische Energieschwäche ist, so darf doch die aktive seelische Anteilnahme nie ganz fehlen, sie muß vorhanden sein, und sei sie auch noch so schwach. Auch der Heilerzieher kann in dieser Hinsicht nichts anderes tun, als im Sinne Pestalozzis „der Natur Handbietung leisten". Daß er das in besonderer Art und mit besonderen Mitteln tut, ändert an dem Tatbestand nichts. Um sich das Mittun des Heilzöglings möglichst intensiv zu sichern, ist daher eine stete Rücksichtnahme auf seine innere Aufnahmebereitschaft, seine Anteilnahme, seine Interessen, seine Erlebnisfähigkeit, seine Erfahrungsmöglichkeit und auf seine Erlebnisse und Erfahrungen notwendig. Diese aber sind für den Heilzögling in zulänglicher Weise allein im Gesamtunterricht mit der Hervorkehrung des Lebensbezogenen und Lebensnahen, der wirklichen Lebenszusammenhänge, zu denen der Heilzögling gegenwärtig oder zukünftig in Beziehung steht, gegeben. Da der Hilfsschulunterricht zeitlich und räumlich gegenwartsgebunden und das Hilfsschulkind seelisch schwer „aufwühlbar" ist, müssen starke Eindrücke — das sind die des Lebens selbst — aufgesucht und ausgewertet werden (Gelegenheitsunterricht!). Das Leben selbst mit seinen strukturell ganzheitlichen Erscheinungen

---

104) So ist der geschichtliche Verlauf. Selbstverständlich kann man auch einen Fachunterricht ganzheitspsychologisch begründen und gestalten. Mit Recht fragt darum Albert in seiner „Grundlegung des Gesamtunterrichts": „Was heißt psychologisch falsch?"

105) Vgl. Stern, Psychologie der frühen Kindheit. S. 69—71.

gibt die Grundlage für den Gesamtunterricht der Hilfsschule ab. Für eine intensiv seelische Anteilnahme im Fachunterricht, der ja doch Erscheinungsform der Wissenschaft ist, fehlt auf Seiten des Heilzöglings jegliche Voraussetzung an psychischen Kräften und Fähigkeiten. Aller Unterricht, der im wissenschaftlichen Sinne arbeiten will, sei es, daß er zu wissenschaftlicher Arbeit vorbereitet, sei es, daß er wissenschaftliche Erkenntnisse im Sinne von Wissen vermittelt oder auf Enzyklopädie abzielt, muß Fachunterricht sein und bleiben. Wo es aber, wie im heilpädagogischen Bildungsgeschehen, in erster Linie um Seelisches und Kräftebildung, um die Lösung einer erziehlichen Aufgabe und um eine noch mögliche Wertsinnsentwicklung geht, und wo das Wissen nur als ein unbedingt „lebensnotwendiges" erforderlich und möglich ist, ist der Gesamtunterricht die einzig gegebene Unterrichtsform, weil er die für das Leben notwendigen Stoffe in den Formen der Lebenswirklichkeit selbst darbietet.[106])

Gegen eine allzu straffe Abspaltung der intellektuellen Bildung von der übrigen Gemüts- und Willensbildung, wie sie der Fachunterricht von sich aus leicht mit sich bringt, spricht beim Hilfsschulkind vor allem die erwähnte geringe Differenziertheit des seelischen Lebens, die sich in der angegebenen Diffusität, der relativ eng verbundenen sensomotorischen Zusammengehörigkeit, sowie der triebhaften Gebundenheit zeigt. Hinsichtlich des Wissens aber entsteht innerhalb eines Gesamtunterrichtes ein in der gesamten Psyche verankertes Lebenswissen, das nicht so leicht in ein totes, lebensfremdes, oberflächliches und für das Handeln oft bedeutungsloses Vielwissen ausarten kann.

Die Gegner des Gesamtunterrichts in der Hilfsschule behaupten nun zuweilen, die erwähnte Aktivität des Heilzöglings reiche nicht aus, um darauf ein Unterrichtsverfahren, wie es der Gesamtunterricht darstellt, aufzubauen. Allerdings beeinflussen die mangelnde Aktivität und Spontaneität die Art des Unterrichtsverfahrens innerhalb des Gesamtunterrichts entscheidend, doch heben sie den Gesamtunterricht als solchen nicht auf. Die Vertreter dieser ablehnenden Haltung gehen nach unserer Ueberzeugung von einer falschen Sinngebung des Begriffs Gesamtunterricht insofern aus, als sie die Aktivität des zu bildenden Individuums maßlos überschätzen und von den „schöpferischen" Kräften im Kinde schlechthin sprechen, die nach ihrer Ueberzeugung Voraussetzung jeglichen Gesamtunterrichtes sind. Vor allem spielt dabei die „schöpferische" Phantasie des Kindes eine große Rolle, die zuweilen dem Gesamtunterricht ein vorwiegend ästhetisches Gepräge geben soll. Doch das „schöpferische" Kind und die „schöpferische" Phantasie entsprechen in dieser Deutung wenig der psychologischen Wirklichkeit; denn die Naivität des anschaulichen Denkens beim Kinde als einer primitiven Vorstufe des eigentlichen abstrakt logischen Denkens und die um objektive Gegebenheiten unbekümmerte

106) Der Gesamtunterricht enthält und ermöglicht auch nach unserer Auffassung die speziell heilpädagogischen Maßnahmen der geistig orthopädischen Übungen im Gegensatz zu Bartsch. „Ztschr. für Kinderforschung," 1924, Bd. 29, 2, S. 140 und Ztschr. „Die Hilfsschule", 1925, 7, S. 205.

kindliche Phantasie unterscheiden sich sehr wesentlich von dem schöpferischen Verhalten des Erwachsenen. Man sollte auf solche allgemein nicht zutreffenden Behauptungen vom „Schöpferischen" keine Sinngebung eines Unterrichtsverfahrens vornehmen.

Als weitere pädagogische Folge der Ueberschätzung des „Schöpferischen" im Kinde stellt sich dann die fast völlige Ausschaltung der Lehrerpersönlichkeit als ein Merkmal des Gesamtunterrichtes ein. Der so gekennzeichnete Gesamtunterricht ist allerdings pädagogisch sehr anfechtbar, er muß „nur vom Kinde aus" zu einer naiv kindlichen Oberflächlichkeitsbetrachtung, zu einer einseitigen Einstellung der Umwelt gegenüber, zur einer mangelnden tieferen Durchdringung und Erarbeitung, ja, zur Spielerei führen, zumal selbst das Systematisch-Technische, das notwendig Fachliche, soweit es in gewissen Grenzen selbst im Gesamtunterricht nicht fehlen darf, auf Kosten des vorwiegend Aesthetischen ungebührlich vernachlässigt wird.

Vor solchen Auslegungen des Begriffs eines Gesamtunterrichts, vor allem aber vor der auf ästhetischem Grundgefühl beruhenden Sinngebung Alberts[107]), bewahrt uns im heilpädagogischen Bildungsgeschehen der Hilfsschule die herabgesetzte Aktivität des Heilzöglings als Folge seiner allgemeinen psychischen Energieschwäche. Wir fragen deshalb: was hat ein Gesamtunterricht als Ueberwindung der Fächerung mit Schöpferkraft zu tun? Berücksichtigung der Erlebnisse und Erfahrungen des Kindes, Verarbeitung komplexer Erscheinungen des Lebens unter möglichster Anteilnahme des Heilzöglings bedeutet doch kein Schaffen im Sinne des Schöpferischen. Im Gesamtunterricht der Hilfsschule kommt es daher auf eine andere Auslegung der Forderung „vom Kinde aus" an. Es ist darunter eine Unterrichtsart zu verstehen, die die Anknüpfung an vorhandene Kräfte und Möglichkeiten im Kinde ganz besonders berücksichtigt, ohne aber diesen Kräften alles überlassen zu können. Vielmehr wird der Persönlichkeit des Heilerziehers im Gesamtunterricht der Hilfsschule eine erhöhte Bedeutung zukommen müssen, einmal als Wertträger, den das Kind innerhalb der Klassengemeinschaft erlebt, dann aber auch als Uebermittler bestimmter Bildungsgüter, als Stoffsetzer und Stoffgeber, vor allem aber als Gestalter des Arbeitsverfahrens. Er wird zwar besonders die Erlebnisse und Erfahrungen der Heilzöglinge und so weit als irgend möglich auch ihre Mitarbeit beachten, doch häufig wird er im Interesse einer planvollen Weiterarbeit bestimmte Erfahrungen und Erlebnisse durch Unterrichtsgänge, Wanderungen und Besichtigungen erst schaffen, vor allem aber durch eine methodische Durchdringung den Arbeitsweg gestalten und sogar zum Bildungsstoff inhaltlich vieles neu und ergänzend hinzufügen müssen, zumal dem Heilzögling viele Mittel der Selbsterarbeitung und Selbstverarbeitung wie Lesen, selbständiges Niederschreiben, Nachschlagen usw. fehlen.

Auch der so oft gemachte Einwand, als gäbe es im Gesamtunterricht kein Verweilen, besteht zu Unrecht. Gesamtunterricht bedeutet nicht Hasten und Jagen von Erlebnis zu Erlebnis. Ist es notwendig, so kann und muß ganz besonders im Gesamtunterricht der Hilfsschule,

107) W. Albert, Grundlegung des Gesamtunterrichts, S. 221-224.

sei es zur tieferen Durchdringung, sei es um der notwendigen Uebung willen, genügend lange bei ein- und derselben Unterrichtseinheit verweilt werden.

In direktem Gegensatz zum Einwand des angeblich fehlenden Verweilens steht die oft vertretene Ansicht, der Gesamtunterricht verweile zu lange bei ein- und demselben Gegenstand; denn die schnelle Ermüdbarkeit und mangelnde Konzentrationsfähigkeit des Hilfsschulkindes verlange von sich aus nach einer gewissen Abwechslung und bedinge ein leichtes Abspringen vom Stoffgebiet. Soweit durch Verweilen bei einem Sachgebiet zur Konzentration der Gedanken erzogen werden kann, ist der Gesamtunterricht wohl dazu geeignet. Macht sich aber eine Abwechslung des Stoffgebietes unbedingt erforderlich, so muß ihr stattgegeben werden. Der Charakter eines Gesamtunterrichts wird dadurch nicht gestört. Im Gegenteil wird durch den notwendigen Wechsel der Stoffgebiete der naheliegenden Gefahr des Einseitigwerdens vorgebeugt. Innerhalb des Gesamtunterrichts werden daher Unterrichtseinheiten, die bald vorwiegend ethischen, religiösen, wirtschaftlichen, lebenspraktischen, technischen usw. Charakter tragen, in angemessenem Wechsel miteinander auftreten. Außerdem besteht die Möglichkeit, nicht alle Seiten einer Unterrichtseinheit hervorzukehren, sondern die jeweils hervorstechendsten, naheliegendsten, interessantesten oder auch die im Rahmen des Gesamtbildungsgeschehens notwendigsten zu berücksichtigen. Für den Heilerzieher ergibt sich dadurch die Möglichkeit, auch den Gesamtunterricht in vieler Beziehung planvoll zu gestalten und auszuwerten. Besonders auf der Oberstufe wird diese Gestaltung des Gesamtunterrichtes so stattfinden können, daß selbst das fachlich Wertvolle z. B. im Rechnen und in der Werkarbeit, soweit es für das Hilfsschulkind von Bedeutung sein kann, innerhalb des Gesamtunterrichts zur Geltung kommt. Die Lebensbezogenheit des Unterrichtsstoffes bedingt auch, daß im Laufe des Gesamtbildungsgeschehens ein- und dasselbe Sachgebiet zu verschiedenen Zeiten innerhalb des Gesamtunterrichts wiederholt auftritt. Je nach Notwendigkeit und Bedarf kann es dann nach Inhalt und Form verschieden ausgewertet werden. Vor allem wird die fortschreitende Entwicklung eine Verarbeitung nach den verschiedensten inhaltlichen Seiten, nach Tiefe und Umfang, nach Verflochtenheit von Beziehungen, ja, selbst nach den verschiedensten Arbeitsformen hin, anders gestalten. Die dann häufig wiederkehrenden Sachgebiete bringen eine für die Hilfsschularbeit besonders wichtige Form der Uebung und Wiederholung mit sich. Da ein- und dasselbe Stoffgebiet zu verschiedenen Zeiten von verschiedenen Seiten her beleuchtet und immer wieder in anderen Beziehungen aufgezeigt wird, ist die damit gegebene Wiederholung mehr als ein nochmaliges Aneignen in der ursprünglich gegebenen Form, das gar zu leicht mechanistisch ohne innere Anteilnahme geschieht; denn sie trägt dazu bei, über das Alte und Bekannte hinaus neue Assoziationen zu schaffen und immer tiefer in die Zusammenhänge einzudringen. Wegen der mangelnden Beweglichkeit und Tiefe, der Enge des Bewußtseins, der Einseitigkeit der Reaktionen und Assoziationen im psychischen Geschehen kommt

es in der heilpädagogischen Bildungsarbeit der Hilfsschule besonders darauf an, ein- und dieselbe Gegebenheit immer wieder in neuem Lichte und in neuen Verflechtungen und Beziehungen aufzuzeigen, so daß der Heilzögling allmählich mit seinem verhältnismäßig engen Lebenskreis so vertraut wird, daß er sich ganz sicher darin fühlt, und daß es — so möchte man sagen — nichts völlig Neues mehr für ihn darin gibt; denn sonst steht er im späteren Leben gar zu leicht vor jeder Neuigkeit „wie die Kuh vor'm neuen Tor".

Hinsichtlich der Abwechslung ist ferner zu bedenken, daß sie in erhöhtem Maße durch die im Gesamtunterricht ermöglichte und besonders notwendige Abwechslung der Arbeitsformen gegeben ist. Die verschiedensten Eindrucks- und Ausdrucksmittel, die Mittel der Aneignung und Darstellung von den körperlich-plastischen Ausdruckstechniken bis hin zur schriftlichen und mündlichen Fixierung, die bis ins kleinste hinein im Hilfsschulunterricht notwendig sind, können im Gesamtunterricht auftreten. Damit vollzieht sich eine sinnvolle Einordnung oder Ausgliederung der sonst im Fachunterricht als bloße Techniken neben dem übrigen Unterricht herlaufenden Handbetätigungen mannigfacher Art. Dasselbe gilt von der Einordnung der bis zu Fertigkeiten hin zu erzielenden Fähigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens. Sie alle ergeben sich sinnvoll aus dem Gesamtunterricht heraus. Aufgabe des Heilerziehers ist es, die vielseitigen Möglichkeiten innerhalb des Gesamtunterrichtes zu erspähen, um im Rahmen desselben einen technisch systematischen Aufbau solcher Fertigkeiten vom Leichteren zum Schwereren zu erzielen. Versuche in der Praxis haben bewiesen, daß in der Tat ohne Zwang zahlreiche Möglichkeiten für die Verwirklichung dieser Forderung innerhalb des Gesamtunterrichts bestehen. Wegen der mangelnden Kräfte auf Seiten des Heilzöglings können und sollen diese Fertigkeiten keinesfalls „nur nebenbei" ohne Aufbau, ohne Uebung usw. geschehen. Auch nach dieser Seite hin muß vor einer falschen Sinngebung des Begriffes Gesamtunterricht in der Hilfsschule gewarnt werden.

Mit der Betonung der Möglichkeit für eine technisch-systematische Schulung innerhalb des Gesamtunterrichts haben wir gleichzeitig die Methode „des kleinsten Schrittes" in der Hilfsschule berührt, die, als notwendig erkannt, oft gegen einen Gesamtunterricht angeführt wird. Es ergibt sich die Frage, ob innerhalb des Gesamtunterrichts ein Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten möglich ist. Als grundsätzlich für eine Entscheidung müssen wir auf die häufige Verwechslung hinweisen, die darin besteht, daß ein logisch synthetischer Aufbau vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Untergeordneten zum Uebergeordneten dem psychologischen vom Leichteren zum Schwereren gleichgesetzt wird. Die logisch-technische Analyse eines Arbeitsgeschehens und eines systematischen Aufbaus gibt noch keinen Aufschluß über seinen wirklichen seelischen Vollzug durch das aufzunehmende Individuum, der selbst bei sachlich gleichem Bilde ganz verschieden sein kann.[108]) Lesemann betont, daß das

[108]) Vgl. Scheibner, 20 Jahre Arbeitsschule, S. 55.

Leben nicht immer psychologisch verfahre,[109]) ebenso gut kann man aber auch sagen, daß der synthetisch-systematische Aufbau innerhalb eines Faches nicht immer psychologisch vom Leichteren zum Schwereren fortschreitet.

Durch die besondere Beachtung des Interesses und der vorhandenen Erarbeitungsmöglichkeit, sowie des auf den einzelnen Altersstufen verschiedenen Beobachtungsreliefs ist schon in der Wahl der einzelnen Unterrichtsgebiete und ihrem Nacheinander innerhalb des Gesamtbildungsgeschehens ein Aufbau vom Leichteren zum Schwereren gegeben; denn die Unterrichtseinheiten werden sowohl nach Umfang als auch nach Tiefe und Fülle der Sinngehalte und Sinnbezüge sich allmählich steigern. Selbst bei der häufigeren Wiederkehr ein- und desselben Sachgebietes werden auf der Unterstufe andere Sinngehalte erfaßt und andere Sinnbeziehungen hergestellt werden als auf der Mittel- oder gar der Oberstufe. Ein fortschreitender Aufbau vom Leichteren zum Schwereren ist also schon durch die Folge der Unterrichtseinheiten, ihrer Sinngehalte und Strukturen, sowie der vielfach möglichen Sinnbeziehungen vom Heilzögling aus gegeben. Wie steht es aber mit der Verwirklichung dieses notwendigen Aufbaues innerhalb einer Unterrichtseinheit in rein didaktisch-methodischer Hinsicht?

Zur Begründung greifen wir auf die ganzheitspsychologische Ansicht über die Assoziation zurück, der immer die Dissoziation vorausgeht. Eine Assoziation bildet sich nicht ohne weiteres zwischen zwei ganz beliebigen a und b, sondern wesentlich bei jeder solchen Verbindung ist, daß a und b nicht a und b an sich bleiben, sondern Teile eines Ganzen werden; nur so besteht die Möglichkeit einer Assoziation. Durch Einheits- und Gefügebildung innerhalb eines Ganzen wird also erst die Grundlage für eine Assoziation geschaffen. Ohne eine vorherige Ganzeitsbezogenheit kann nicht aus beliebigen Elementen durch deren Assoziation eine Ganzheit geschaffen werden; auch der synthetisch aufbauende Fachunterricht kann das nicht. Obwohl psychologisch übersehen, ist dieser Tatbestand in der praktischen Ausgestaltung der Unterrichtsverfahren, die wesentlich auf Elementen- und Assoziationspsychologie beruhen, dennoch beachtet worden. Ueberall findet sich die Forderung einer Art Hinleitung und die hochwichtige Zielangabe, die die Gesichtspunkte für die Ordnung und den Aufbau des Verfahrens hinsichtlich des Ganzen angeben. Im Gesamtunterricht ist durch die Ganzheit des zugrundeliegenden Stoffgebietes diese Zielangabe viel faßlicher und einsichtiger, auch lebensvoller gegeben und für jegliche Assoziation die notwendige Voraussetzung geschaffen.

Man hat versucht, den Fachunterricht für die Hilfsschule als notwendige Folge der psychischen Beschaffenheit des Heilzöglings nachzuweisen, indem man feststellte: Der Schwachsinnige ist eben bis zu einem gewissen Grade faktisch unfähig, größere Zusammenhänge zu erkennen, d. h. psychologisch gesprochen, vielseitige Beziehungen

[109]) Lesemann, Das Problem des Gesamtunterrichts, Ztschr. „Die Hilfsschule", 1925, Heft 5, S. 142. Lesemann will damit aber nichts gegen den Gesamtunterricht gesagt haben.

herzustellen und Urteile zu fällen; denn sein Bewußtseinsumfang, seine Assoziationsbereitschaft und sein Gedächtnisumfang sind sehr klein". [110]) Man befürchtet, daß „zusammengesetzte Lebensvorgänge" nicht nur in der Erinnerung, sondern schon in der Wahrnehmung zu einem „unklaren Komplex zusammenschmelzen". Allgemein erkennen aber diese Vertreter den Gesamtunterricht in den untersten Klassen der Hilfsschule an. Liegt einmal hierin ein Widerspruch — denn es ist nicht einzusehen, warum hier die psychische Beschaffenheit des Heilzöglings nicht erst recht den Fachunterricht erfordert —, so muß doch zum anderen darauf hingewiesen werden, daß, wenn die Beziehungen innerhalb des gegebenen Ganzen nicht von selbst hergestellt werden können, es auch nicht geschieht, wenn im Unterricht davon abgesehen wird und an Stelle der Beachtung dieser lebenswirklichen Beziehungen Fachunterricht betrieben wird, der nur zuweilen und vereinzelt nachträglich solche Beziehungen aufsucht. Das Hilfsschulkind braucht aber die Einsicht in diese lebenswirklichen Zusammenhänge, um sich im späteren Leben zurechtzufinden. Das normale Kind stellt schließlich auf Grund seiner psychischen Kräfte diese lebenswirkliche Zusammenschau von sich aus her, für das Hilfsschulkind aber müssen diese Beziehungen und Zusammenhänge gerade wegen seiner Assoziationsschwäche usw. stets neu erarbeitet und aufgezeigt werden, so daß die Lebenserscheinungen und Zusammenhänge immer wieder von einem anderen Ausgangspunkt her in ihren Sinngehalten und ihrer Struktur durchleuchtet werden. Diese vom Standpunkt des Lebensnotwendigen diktierte Aufgabe der Hilfsschule darf wegen ihrer Schwierigkeit nicht zu Gunsten des für den Heilerzieher unterrichtstechnisch leichteren methodischen Aufbaues eines Fachunterrichtes vernachlässigt werden. Selbst im Gesamtunterricht ist daher, vom Heilzögling aus gesehen, eine bescheidene Systematik möglich und erforderlich. Ueber eine Systematik als Ordnung aber, wie sie innerhalb eines hauptsächlich konkreten Tatsachenbereiches möglich ist, wird die Hilfsschularbeit im allgemeinen nicht hinauskommen; denn für eine Systematik auf Grund abstrakt-ideenhafter Prinzipien fehlt dem Hilfsschulkind jegliche psychische Voraussetzung.

Da nun beim Hilfsschulkind die apperzeptive Erfassung ganzheitlicher Gegebenheiten in ihrer Struktur bis in Einzelheiten hinein erheblich erschwert ist, ist es Aufgabe des Gesamtunterrichts, das Einzelne in seinen Beziehungen zum Ganzen und seinen Stellenwert innerhalb des Ganzen aufzuweisen. Genau so, wie eine Ganzheitspsychologie Erkenntnisse über das Einzelne, z. B. über das Empfindungs- und Vorstellungsleben usw. nicht entbehren kann, darf auch ein Gesamtunterricht innerhalb des Stoffganzen das Einzelne nicht übersehen oder gar mißachten. Das Einzelne oder der Teil sind daher durchaus nicht unwichtig, aber nur von der Ganzheit her erschließt sich dem Heilzögling ihr Sinn. Innerhalb dieser Aufgabe und ihrer Lösung ist aber die Methode des „kleinsten Schrittes" durchaus angebracht und notwendig. Der Heilerzieher wird demnach auch im

[110]) Weber, Fachunterricht, Gesamtunterricht und Hilfsschule, Ztschr. „Die Hilfsschule", 1927, 7, S. 294.

Gesamtunterricht auf psychologischer Grundlage methodisch-systematisch vorgehen können und müssen.

Doch am wesentlichsten spricht für einen Gesamtunterricht die unleugbare Tatsache, daß die Welt und ihre Lebens- und Kulturerscheinungen immer als Ganzes auf den Menschen in seiner Ganzheit einwirken, und daß auch das geistig schwache Kind in Ganzheiten erlebt.[111]) Es ist kein Beweis zu erbringen, daß etwa das Hilfsschulkind auf Grund seiner psychischen Möglichkeiten oder aus natürlicher Neigung und triebhaftem Verlangen in Fächern denkt oder sich die Welt fachlich getrennt erobert. Wenn noch ein allgemein psychischer Zug für den Gesamtunterricht ausschlaggebend sein dürfte, so der, daß psychologisch gesehen die analytische Arbeitsweise dem Heilzögling gemäßer ist als die synthetische.[112]) Der zuweilen auftretende Zerstörungstrieb bei Hilfsschulkindern kann daher nicht zur Begründung der Kindgemäßheit eines Fachunterrichts angeführt werden,[113]) sondern er spricht umgekehrt für einen Gesamtunterricht.

Durch Lebenswirklichkeit, Lebensnähe und Lebensnotwendigkeit, sowie durch die erhöhte Beachtung der einzigartigen, aber geschlossenen psychischen Struktur des Heilzöglings ermöglicht es allein der Gesamtunterricht, dem Hilfsschulkind eine individuell bedingte, aber doch geschlossene Bildung zu vermitteln.

Für die Gestaltung des Bildungsplanes zieht die Verwirklichung des Gesamtunterrichts die einschneidendsten Folgen nach sich. Der auf fachlicher Gliederung beruhende Lehrplan, dem es auf Angabe der für notwendig gehaltenen Stoffe ankommt, und der innerhalb der einzelnen Disziplinen die Einzelstoffe in fachlich-systematischer Ordnung angibt, ist unmöglich geworden. Auch ein Stoffplan unter Berücksichtigung möglichster Konzentration und evtl. Stoffsynthese reicht für einen Gesamtunterricht nicht aus. Lediglich vom Stoff aus läßt sich für einen Gesamtunterricht kein zugrundeliegender oder richtungweisender Plan aufstellen, sondern er verlangt eine Lehr- und Bildungsplanstruktur, in der auch die Prinzipien, die sich aus der psychophysischen Beschaffenheit des Heilzöglings heraus als notwendig erwiesen haben, enthält, z. B. Gelegenheitsunterricht, speziell heilpädagogische Beeinflussung, die Art der Methode und ihre unterrichtliche Auswertung, die erzieherische Aufgabe usw.. Da aber auch innerhalb des Gesamtunterrichtes sowohl eine methodisch-planvolle als auch eine stofflich fortschreitende Gestaltung möglich und notwendig ist, sind stoffliche Gesichtspunkte nicht ganz auszuschließen, allerdings kann es sich nicht um die Angabe von Einzelstoffen und deren Verbindlichkeitserklärung handeln, sondern vielmehr wird es auf große Zielangaben ankommen, wobei geeignete Komplexe, Lebens- und Kulturerscheinungen, sowie deren Zusammenhänge in größeren Lebenskreisen als evtl. Möglichkeiten aufgezeigt und deren unterrichtliche

111) Vgl. Hugo Schmidt, Heilerzieherische Bildungsarbeit der Hilfsschule, S. 28.

112) Th. Ziehen, Die Geisteskrankheiten im Kindesalter, S. 71 und 75.

113) Weber, Fachunterricht, Gesamtunterricht und Hilfsschule. Ztschr. „Die Hilfsschule", 1927, 7, S. 291.

Auswertung angedeutet werden. Die Auswahl geeigneter Einzellieder, Gedichte, Leseſtücke, Erarbeitung der Laute und Buchſtaben für das Leſen und Schreiben uſw. ſollten und müſſen dem Heilerzieher von Fall zu Fall ſelbſt überlaſſen bleiben, ſo daß innerhalb des gegebenen Rahmenplanes für eine individuelle und lebensvolle Geſtaltung des Geſamtunterrichts genügend Spielraum bleibt. Die im Laufe eines Jahres wünſchenswerten und zu ermöglichenden Fertigkeiten im Leſen, Schreiben, Rechnen, ſowie beſtimmter Handfertigkeiten uſw. laſſen ſich auch ohne ſtrikte Verbindlichkeitserklärung als Zielangaben zuſammenfaſſend herausſtellen. Die Folge eines Geſamtunterrichts braucht alſo keineswegs völlige Planloſigkeit zu ſein; das wäre nur der Fall, wenn man den Geſamtunterricht mit dem Gelegenheitsunterricht, den er neben anderem mit in ſich einſchließt, völlig gleichſetzen würde.

Die Verwirklichung des Geſamtunterrichts in der Praxis iſt allerdings an einige organiſatoriſche Vorausſetzungen geknüpft, die in dem Kapitel „Organiſation und Bildungsplan“ erörtert werden.

4. Das Heimatprinzip.

Die Möglichkeit, den Geſamtunterricht praktiſch zu verwirklichen, wird vor allem durch den bisher nur andeutungsweiſe erwähnten Gedanken des Heimatlichen gefördert, der jeder Lebenswirklichkeit, Lebensnähe und Gegenwartsbezogenheit innerhalb des Geſamtunterrichts zu Grunde liegt. Der Gedanke des Heimatlichen tritt daher als führendes und vereinheitlichendes Moment innerhalb des geſamten heilpädagogiſchen Bildungsgeſchehens auf und nimmt als zugrundeliegendes Prinzip eine bevorzugt zentrale Stellung ein. Seine Bedeutung für die Hilfsſchularbeit hat man ſchon frühzeitig erkannt und daher immer den Hilfsſchulunterricht als einen heimatlich-bedingten gefordert und hingeſtellt, wenn man auch in der Praxis die daraus ſich ergebenden Folgerungen nicht immer gebührend genug berückſichtigt hat.

Jede pſychiſche Entwicklung wird im Konvergenzvorgang von der Außenwelt, in der ſie ſich vollzieht, einſchneidend mitbeſtimmt. Genau ſo, wie eine pſychiſche Entwicklung ohne Aktivität des Individuums nicht möglich iſt, iſt ſie andererſeits ohne Einflüſſe der Außenwelt ausgeſchloſſen. Die Reize, die von ihr ausgehen, ſetzen immer wieder das ſeeliſche Kräfteſpiel in Bewegung und ſind einerſeits Vorbedingung jeglicher Kraftentfaltung, wie ſie andererſeits den Inhalt ſeeliſcher Phänomene, wie Wahrnehmungs-, Vorſtellungsgeſtalten uſw. mit ausmachen. Damit iſt die große Bedeutung des Heimalprinzips für jegliche ſeeliſche Entwicklung und für jegliches Bildungsgeſchehen, das ſtets mit ihr aufs engſte verknüpft ſein muß, ausgeſprochen.

Und doch iſt ſeine pädagogiſch-praktiſche Auswirkung ſehr verſchieden. Während das normale Kind den heimatlichen Umweltkreis bald in mannigfacher Weiſe und nach den verſchiedenſten Richtungen hin überſchreiten kann, ſo daß die heimatliche Welt als urſprünglicher Ausgangs- und Bezugspunkt dient, der zur Erfaſſung und Deutung des Fernliegenden beiträgt, iſt das Hilfsſchulkind durchaus an den

heimatlichen Umweltkreis gebunden. Seine mangelnde Abstraktions- und Kombinationsfähigkeit lassen ein Ueberschreiten der Grenzen der engeren und engsten Heimat nicht zu, die da gegeben sind, wo das unmittelbare Anschauen, Erfahren und Erleben des Heilzöglings aufhören. Jeder Versuch, durch die bloße Darstellung mit Worten über diese Grenzen hinauszugehen, muß in seinen Erfolgen schon wegen der mangelhaften Phantasiefähigkeit erheblich herabgesetzt sein. Irgendwelche Einwirkungen aber, die den vermittelnden Augenblick überdauern und eine stattgehabte tiefere Erfassung des Heilzöglings in seiner Totalität kundtun, sind auf diese Weise kaum zu erreichen. In der Regel bleiben nur einige dürftige, mangelhafte und gänzlich falsche Vorstellungen als Ergebnis zurück. Die Erfolglosigkeit derartiger Bemühungen zwingt dazu, die Hilfsschularbeit durchaus und immer auf den zeitlich gegenwartsgebundenen und räumlich gegebenen heimatlichen Lebenskreis zu beschränken, und selbst dabei stellen sich noch erhebliche Schwierigkeiten in den Weg. Die gegebene Hinwendung zum Sinnlich-Gegenständlichen und Konkreten, die sinnlich gebundene Triebhaftigkeit, die mangelnde Fähigkeit für zu vollziehende Abstraktionen, sowie für die Erfassung abstrakt gegebener Sinngehalte und Sinnzusammenhänge bedingen ein erschwertes Eindringen und Erfassen selbst der heimatlich gegebenen Kultur- und Lebensformen.

Die Verwirklichung des Heimatprinzips in der Hilfsschule kann daher nicht zu einer Durchgangsstufe für Weiter- und Fernliegendes in zeitlicher und räumlicher Hinsicht werden, sondern sie ist Selbstzweck während des gesamten heilpädagogischen Bildungsgeschehens. Die tiefe Erfassung der Heimat und die Einbettung des Heilzöglings in die heimatlichen Verhältnisse bedeuten für die Hilfsschularbeit eine Aufgabe mit ständigem Zielcharakter während der gesamten Hilfsschulzeit.

Vieles von dem, was das normale Kind an Anschauungen, Vorstellungen, Begriffen, Erlebnissen und Erfahrungen aus der ersten Kindheit, der sogenannten „Mutterschule", als festen Besitz zur weiteren Verarbeitung mit in die Schule hineinbringt, fehlt beim Hilfsschulkind vollständig oder ist auf Grund seiner schwachen psychischen Kräfte und Fähigkeiten nur sehr mangelhaft vorhanden. Diese gestörte vorschulische Entwicklung wird in der Regel durch eine erfolglos verlaufene normalschulische verschlechtert und zeitigt als Ergebnis schon beim Eintritt in die Hilfsschule eigenartige Verbildungen und Verformungen und seelische Fehlentwicklungen, die meist noch nach der negativen Seite hin durch ein auf den Heilzögling in mannigfacher Weise ungünstig wirkendes Milieu verstärkt worden sind. Für die Hilfsschularbeit entsteht daher die Aufgabe, für das geschädigte vorschulische und normalschulische Entwicklungs- und Bildungsgeschehen in der heilpädagogischen Bildungsarbeit einen Ersatz und einen Ausgleich zu schaffen. Wegen der schon stattgehabten Fehlentwicklung ist diese Aufgabe durch ein bloßes Nachholen des Versäumten (das wäre Nachhilfeunterricht der ersten Kindheit!) ebenso wenig wie durch eine bloße Uebertragung einer für Normale geschaffenen Kleinkinder- oder Kindergartenpädagogik zu lösen. Dennoch bildet für das

nun einsetzende heilerzieherische Bildungsgeschehen die Umgebung des Kindes als seine engste Heimat (Familie, Straße, Schule und Spielwelt usw.) die Grundlage, da von ihr als Lebenswirklichkeit die stärksten Entwicklungsanreize und Bildungsimpulse ausgehen, auf die eine Hilfsschularbeit wegen der schwer zu erreichenden „Aufwühlbarkeit" der Heilzöglinge ganz besonders angewiesen ist. Die Hilfsschule muß daher von Anfang an Lebensschule sein und bleiben und zum heimatlichen Leben stets in direkter Beziehung stehen, das den Heilzögling immer wieder zum Empfinden, Erleben, Wollen und Handeln, aber auch zum Mitempfinden, Miterleben, Mitwollen und Mithandeln anregt.

Selbst für die notwendigste abstrakt-geistige Bildung, die auch vom Standpunkt des Lebensnotwendigsten her nicht ganz entbehrt werden kann, ist die Heimat die unbedingte Voraussetzung. Ein unterrichtliches Dozieren über Begriffe wie Gemeinde, Staat, Kirche, Treue, Keuschheit, Ehrlichkeit, Barmherzigkeit usw. bedeutet dem Hilfsschulkinde nichts, sondern ihr Sinngehalt muß den Heilzöglingen in den wirklichen Lebensverhältnissen der Heimat in ihrem mannigfachen und abwechslungsreichen Geschehen, in den Formen des sich tatsächlich abspielenden Gemmeinschaftslebens in möglichst speziellen Einzelfällen aufgehen und aufgezeigt werden.

Ueber eine abstrakt-geistige Begriffsbildung hinaus, die vor allem für die Erfassung ethischer Begriffe und deren Sinngehalt wichtig ist, ist für eine angestrebte Wertsinnsentwicklung besonders das heimmatliche Erfahren und Erleben ethischer Werte erforderlich, die sich gemeinschaftsgebunden in dem heimatlichen Leben der Menschen untereinander kundtun, so daß die hochwichtige erziehliche Aufgabe der Hilfsschule nur durch ein Erfahren und Handeln im heimatlichen Lebenskreis wirksam geleistet werden kann. Selbst die praktisch-technische Schulung, die neben anderem in Hinsicht auf einen später zu ergreifenden Beruf stattfindet, erhält ihren Inhalt und ihre Form durch eine Eingliederung in das heimatliche Geschehen. Das praktisch-technische Tun des Heilzöglings bekommt erst seinen Sinn von der heimatlichen Gemeinschaft her. Diese wiederum ermöglicht eine tiefe Erfassung der gesamten Persönlichkeit und damit erst durch praktisch-technische Schulung auch eine wahrhaft menschenwürdige Bildung.[114])

Diese Andeutungen mögen genügen, um zu zeigen, wie der heimatkundliche Unterricht in der Hilfsschule weit mehr ist als lediglich ein Teilgebiet der Erdkunde. Die Verwirklichung des Heimatprinzips bildet die Grundlage für das gesamte heilpädagogische Bildungsgeschehen, sie bedeutet ein Erfassen und Erleben der Heimat als Lebenswirklichkeit in allen ihren Ausprägungen und gibt den Boden ab, auf dem neben der intellektuellen Bildung für den Heilzögling die Möglichkeit gegeben ist, Gefühlswerte zu erfassen und Willensimpulse für ein sittliches Handeln als Mitglied der menschlichen Gemeinschaft aufzunehmen. „So erkennt man unschwer die

114) Vergl. Hugo Schmidt, Heilerzieherische Bildungsarbeit der Hilfsschule, S. 54.

hohe erzieherische Bedeutung der Heimat für Lernen, Vorstellen und Denken und noch mehr für das Gefühls- und Willensleben, für Sittlichkeit und Religion." Die Heimat ist das „Summationszentrum" (Störring) für alles Gefühlsleben. „Heimatlichkeit nährt im besonderen das Gemüt, erweicht es, bereichert es, gibt das Gefühl der Geborgenheit, des Halts und der Stütze." [115])

Didaktisch aber ist das Heimatprinzip dazu angetan, den verbalistisch wirkenden Unterrichtsmethoden des bloßen Wortes und der bloßen Kenntnisvermittlung, die sich in Verbindung mit unzulänglichem Bilder- und Lehrmittelkult lediglich innerhalb der Wände des Klassenraumes abspielen, wirksam entgegenzutreten.

5. Der Erlebnisunterricht.

Bei der Angabe der Art, wie der Heilzögling mit den heimatlichen Bildungsgütern in Berührung treten soll, ist neben dem Anschauen, Erfassen, Erfahren usw. häufig der Ausdruck „Erleben" gebraucht worden. Der Erlebnisgedanke ist heute innerhalb der Pädagogik zu einem Schlagwort geworden, er taucht in fast jedem modernen Bildungs- und Erziehungssystem auf, ohne einen einheitlichen Sinngehalt aufzuweisen. Die Unklarheit über das Wesen eines Erlebnisses und seine übertriebene Verwendung innerhalb des Unterrichts in den verschiedensten Ausprägungen haben den sogenannten „Erlebnisunterricht" in letzter Zeit etwas in Verruf gebracht. Umso notwendiger ist es, sich über sein Wesen klar zu werden.

Ohne die philosophische Grundlegung des Begriffes zu geben, wollen wir versuchen, den Sinn des Erlebnisses als psychologische Kategorie kurz zu beschreiben, um uns dann nach der Möglichkeit seiner pädagogischen Auswertung und der Stellung innerhalb des heilerzieherischen Bildungsgeschehens zu fragen.

Das Aufkommen des Begriffes Erlebnis ist eng verknüpft mit der Entwicklung der modernen geisteswissenschaftlichen Psychologie. Das Erlebnis ist immer ein psychischer Vorgang, an dem die Seele in ihrer Ganzheit beteiligt ist. Im Erlebnis findet ein tief innerliches Erfassen des Menschen in seiner psychischen Totalität statt. Was wir bisher mit der Erfassung der Gesamtpersönlichkeit bezeichnet haben, ist im Erlebnis als zu seinem Wesen gehörig enthalten. Aus dem Ganzheitscharakter, der dem Erlebnis zugrunde liegt, geht gegenüber den mehr rationalen Begriffen des Anschauens, Erkennens, Begreifens und Verstehens das Geltendwerden und Ueberwiegen des Irrationalen hervor. Das Erlebnis wurzelt in seinen letzten Tiefen im Gefühl, so daß man das Erlebnis auch als ein „Totalgefühl" bezeichnet hat. [116]) Dieses vorwiegend emotionale Moment gibt dem Erlebnis seinen eigentümlichen „Ursprünglichkeitscharakter" und ermöglicht in seiner höchsten Steigerung seine Fassung als etwas Unmittelbar-Gegebenes und Einmaliges. So sehr nun das Gefühlsmäßige das kennzeichnendste Merkmal eines Erlebnisvorgangs ist,

115) Linus Bopp, Allgemeine Heilpädagogig, S. 295.

116) P. Menzer, Leitende Ideen in der Pädagogik der Gegenwart, S. 59.

reicht es doch nicht aus, um das Erlebnis als Ganzes zu charakterisieren. Das wird besonders deutlich, wenn wir das Erlebnis unter dem Gesichtspunkt des Eindrucks und Ausdrucks betrachten, die ihm beide unzweifelhaft angehören können. Die nachhaltige gefühlsmäßige Wirkung, die ein Eindruck im Erlebnis erzielen kann, hebt mehr seinen passiven Charakter hervor, und ohne Zweifel liegt in jedem Erlebnis etwas Sichhingebendes, das eigene Ich Auslöschendes und über das Selbst Hinausführendes. Doch schon letzteres deutet seinen Uebergang von der rein rezeptiven Haltung zur aktiven Gestaltung an, welche die erfahrene, eigentümlich innere Bereicherung durch persönliche Formgebung wieder nach außen projiziert und sich dort als Ausdruck und Tat bis zur schöpferischen Leistung hin kundtun kann. „In diesem dynamischen Moment, in der seelischen Steigerungsfähigkeit beruht dann überhaupt der seelische Wert des Erlebnisses, nicht in seinem so oft betonten Geschenk- und Offenbarungscharakter." [114])

Aus alledem geht hervor, daß ein Erlebnis, das den Menschen in seinem tiefsten Innern packt, das eine eigentümliche Bereicherung und Vertiefung des selbsteigendsten Wesens mit sich bringt und schließlich eigene seelische Gestaltungskräfte entbindet, einen unübertreffbaren pädagogischen Wert darstellt, der für einen Bildungsgang in seinen Wirkungen höchst bedeutsam sein muß. So ist z. B. die wahrhaft tiefe innere Berührung mit Werten, auf die alle pädagogische Bemühung hinzielt, nur intensiv im Erlebnis gegeben. Außerdem ist die Wirkung, die das Erlebnis auf das seelische Gesamt als Totalität ausübt, ohne Zweifel dazu angetan, unter Beachtung des stark Gefühlsmäßigen über dasselbe eine intensive Willensbildung, die in der Gesamtpersönlichkeit fest verwurzelt ist, zu betreiben, sofern es gelingt, die kräfteweckende Eigenschaft des Erlebnisses in Taten und Handlungen überzuführen. Doch so verheißungsvoll die pädagogischen Ansätze auch sind, die im Erlebnis liegen, so engbegrenzt ist seine pädagogische Auslösung und Inkraftsetzung als Bildungsfaktor. Das Irrationale, das dem Erlebnis anhaftet und das in seiner höchsten Steigerung ihm den Charakter des Extatischen verleiht, von dem in seiner Einzigartigkeit Nachwirkungen für das ganze Leben wie von einer gehabten Erleuchtung ausgehen können, unterbindet die Verwendung des Erlebnisses als Organisation und Methode. Unter Stützung auf die von Goldbeck auf der Reichsschulkonferenz gesprochenen Worte, wendet sich daher P. Menzer mit Recht gegen die Unmöglichkeit der Anwendung des Erlebnisses (das er als einen „außerordentlichen" Vorgang bezeichnet) als Prinzip in der Alltäglichkeit des Schullebens. „Wer eine solche Leistung vom Erzieher als eine alltäglich hervorzubringende verlangt, verlangt Unmögliches. Zuerst, weil die Fähigkeit zum Erlebnis der kindlichen Seele noch nicht eignet", dann aber auch, wegen des darin liegenden Widerspruches; denn wenn „etwas irrational genannt werden muß,

[117]) Walter Lehmann, Der Erlebnisgedanke und seine pädagogische Auswertung, Hallische pädagogische Studien, Heft 1. Zickfeld, Osterwieck a. H. 1927, S. 32.

so ist es das Erlebnis. Und trotzdem will man es zum Grundsatz machen, d. h. aber doch nichts anderes, als daß man es rationalisiert." [118]) Faßt man den Begriff des Erlebnisses so eng, daß darunter nur dieser „außerordentliche Vorgang" mit seinem stürmisch-leidenschaftlichen und aufwühlenden Charakter in seiner Einzigartigkeit oder aber sein sich an ein Höheres hingebender Offenbarungscharakter verstanden wird, so muß man der unmöglichen Verwendung des Erlebnisses als Prinzip und Methode im Unterricht voll zustimmen, zumal, wenn man bedenkt, welche Folgen eine allzu gefühlvolle und gefühlsdurchtränkte Erziehung für den Jugendlichen haben kann, der dann schließlich aus einem Zustand phantastischer Schwärmerei, Träumerei und Gefühlstrunkenheit nicht herauskommt. Faßt man aber den Begriff des Erlebnisses allgemeiner, etwa in dem Sinne, wie etwas schlechthin für unser Bewußtsein Geltung bekommt, [119]) so daß jene Form lediglich die höchste Steigerung, den höchsten Grad des Erlebnisses darstellt, und denkt man dabei an die im Ganzheitscharakter des Seelischen liegende irrationale Beziehungnahme zu Werten, die selbst beim Kinde schon stattfindet, so können wir das Erlebnis in der Pädagogik nicht entbehren, zumal es über jedes rational gemeinte Verstehen hinausgreift und durch den ihm anhaftendem „Akt"charakter eine gestaltende Einwirkung auf die Seele ausübt und daher den Menschen von innen heraus bildet.

Der problematische Charakter der Stellung des Erlebnisses innerhalb der Pädagogik, der auf der einen Seite unzweifelhaft seine hohe Bedeutung hervorkehrt, auf der anderen aber auch deutlich seine Grenzen und Gefahren aufzeigt, läßt mit recht zweifelnder Voreinstellung die Frage nach der Möglichkeit des Erlebnisses und seiner Stellung innerhalb des heilpädagogischen Bildungsgeschehens der Hilfsschule stellen.

Die psychische Beschaffenheit des Hilfsschulkindes, die durch ein Verhaftetsein im Sinnlichen und Konkreten und durch den Mangel jeglicher sogenannter höheren Gefühle gekennzeichnet ist, läßt in ihrer stark sinnlichen Triebgebundenheit ein Erlebnis in dem aufgezeigten geistig-höheren Sinne nicht zu. Stimmen wir mit Kerschensteiner überein, nach dem ein Erlebnis „immer ein Eindringen in die tiefste Schicht eines verwickelten Sinngefüges" voraussetzt, die, wie er glaubt, „nur dem zugänglich ist, dessen Seele kraft ihrer Struktur ähnlicher geistiger Akte fähig ist, wie sie zum Sinngefüge geführt haben", [120]) so ist ohne Zweifel das Hilfsschulkind zu den für die Bildung wertvollsten Erlebnissen hochgeschätzter ethischer, ästhetischer, religiöser, ja, auch sozialer und ökonomisch-wirtschaftlicher Güter nicht imstande. [121])

Doch in welchem Sinne ist das Hilfsschulkind zu einem Erlebnis überhaupt fähig? Aus dem eben angeführten psychologischen Tatbestande geht für die Erlebnisfähigkeit des Hilfsschulkindes deutlich

118) P. Menzer, Leitende Ideen in der Pädagogik der Gegenwart, S. 60.
119) Vergl. Wichmann, Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer, Halle 1930, S. 49.
120) Kerschensteier, Theorie der Bildung, S. 116.
121) Siehe Kap. Bc. über die Auswahl der Bildungsgüter, S. 64.

hervor, daß ein Erlebnis in seinen höchsten, rein geistigen Steigerungsgraden als „außerordentlicher Vorgang" in seiner Einzigartigkeit und Einmaligkeit mit den nachhaltigsten Wirkungen so gut wie vollständig ausgeschlossen ist. Die so stark angezweifelte Verwendung des Erlebnisses in diesem Sinne als methodisches Prinzip des Unterrichts ist damit für die Heilpädagogik der Hilfsschule gegenstandslos geworden. Es bleibt nunmehr nur noch die pädagogische Auswertung des Erlebnisses in dem gekennzeichneten allgemeinen Sinne und vielleicht auch in einer durch die psychische Verfassung des Heilzöglings gegebenen Sonderform übrig.

Bei der psychologischen Charakterisierung des Heilzöglings der Hilfsschule fielen gewisse Anlagen als relativ hervorstechend vorhanden auf, so daß wir sie, im Rahmen der Gesamtpsyche gesehen, als einen Hinweis der Natur auf vorhandene Bildungsmöglichkeiten deuten konnten. Es handelte sich vor allem um die praktische Intelligenz gegenüber der fehlenden theoretischen, um die sinnlichen Gefühle gegenüber den mangelhaft entwickelten unanschaulich-geistigen Gefühlen und um die mehr sinnlichen Triebe gegenüber den erheblich gestörten Willkür- und Wahlhandlungen. Alle diese auffallenden psychischen Phänomene finden ihren letzten Urgrund und Ausgangspunkt in den relativ gut entwickelten sinnlichen Trieben. In ihnen findet die geringe aktivtätige Kraft der Psyche des Heilzöglings ihren sichtbarsten Ausdruck. Sie setzen das gesamte psychische Geschehen erst in Bewegung. Durch das zu ihrem Wesen gehörige Bedürfnis nach aktiver Tätigkeit bilden sie für den Heilerzieher den so eifrig gesuchten Zentral- und Ansatzpunkt für alle seine bildenden Bemühungen. Es kommt für ihn darauf an, sein Unterrichtsverfahren so „triebgemäß" zu gestalten, daß die äußerlich gegebenen Anreize den aus dem Innern kommenden triebhaften Impulsen des Heilzöglings so entsprechen und entgegenkommen, daß ein tätiges Mittun auf Seiten des Heilzöglings gesichert wird.[122]) Gelingt es dem Heilerzieher, den Unterricht „triebgemäß" zu gestalten, so ist auf der psychologisch triebhaften Grundlage auch für den Heilzögling der Hilfsschule eine Erlebnismöglichkeit gegeben; denn Triebe sind stets gefühlsgebunden und daher wohl geeignet, den Boden für ein Erlebnis abzugeben. „Ein solch triebgemäß gestalteter Unterricht, der sich in den Dienst der Urvermögen im Kinde stellt, vermag die kindliche Seele bis in die untersten Tiefen aufzuwühlen, den ganzen kleinen Menschen zu erfassen und auf den innersten Kern der werdenden Persönlichkeit einzuwirken."[123]) In dieser „Aufwühlbarkeit" des Heilzöglings ist der ganzheitspsychologische Gesichtspunkt des Totalitätscharakters des Erlebnisses gegeben,

---

[122]) Gürtler hat in seinem Buch: „Triebgemäßer Erlebnisunterricht" ausgezeichnet praktische Wege dieser Art der Unterrichtsgestaltung gewiesen. In der Theorie weicht er aber insofern von unserer geisteswissenschaftlich-psychologischen Einstellung ab, als er für die Triebgemäßheit lediglich biologische und psychologische Gesichtspunkte mit naturwissenschaftlich-psychologischen Folgerungen gelten läßt, ohne eine psychologische Fassung des Begriffes „Erlebnis" zu geben.

[123]) Gürtler, Triebgemäßer Erlebnisunterricht, S. 41. — Aus dieser Stelle kann man vielleicht die sonst fehlende psychologische Fassung des Begriffs „Erlebnis" bei Gürtler entnehmen.

so daß die gestaltende Kraft sowohl die intellektuelle als auch die Gefühls- und Willensseite seelischen Lebens erfaßt. Auf triebhafter Grundlage beruht daher für den Heilzögling der Hilfsschule eine eigentümliche naturhaft-elementare Erlebnisfähigkeit und Erlebnisbereitschaft, die wegen der qualitativ unterschiedlichen psychischen Beschaffenheit, die schon die apperzeptiven Vorgänge erheblich beeinflußte und beeinträchtigte, auf dem Gebiete des Erlebnisses eine eigentümliche Erlebnisrichtung mit sich bringt, so daß wir sagen können, Erlebnisfähigkeit, Erlebnisbereitschaft und Erlebnisrichtung sind gegenüber dem normalen Kinde und auch gegenüber dem triebhaft gebundenen Kleinkinde nicht nur graduell, sondern in erster Linie prinzipiell verschieden.

Doch die Bestimmung des Erlebnisses für das Hilfsschulkind als eines triebgemäßen oder als eines auf triebhafter Grundlage beruhenden kann auf den ersten Blick als etwas zu speziell bezeichnet und für einen Bildungsvorgang als zu eingeengt erscheinen, da wir unter Trieb immer etwas Vital-Biologisches verstehen, das hauptsächlich durch die Aeußerungsformen der Selbsterhaltung und Selbstentfaltung in ihrer spezielleren Aufgliederung charakterisiert wird und als solches für ein Bildungsgeschehen, das doch auf Wertverwirklichung und Wertsinnsentwicklung gerichtet ist, nicht ausreicht. Diese Bedenken finden ihren Grund hauptsächlich in der Unzulänglichkeit der Triebpsychologie, die, obwohl sie jetzt mehr denn je im Vordergrunde des Interesses steht, eine noch relativ junge Wissenschaft ist, deren Ergebnisse und Ansichten noch nicht eindeutig genug festliegen. Vor allem ist die Verwechslung und Gleichsetzung des Triebes mit den Reflexen und Instinkten häufig anzutreffen, ja, es gibt Forscher, die sogar die Triebe als Grundlage der Instinkte auffassen (W. James erklärt den Instinkt für einen besonderen dunklen oder blinden Trieb), während die Abgrenzung des triebhaften gegenüber dem willentlichen Verhalten allgemein schärfer unterschieden wird. (Doch auch Wundt spricht von einem „blindgewordenen Willen." [124]))

Unter Reflex verstehen wir allgemein Reaktionen des Organismus (Mensch, Tier, Pflanze) auf bestimmte Reizeinwirkungen hin, ohne daß das Bewußtsein aktiv beteiligt wäre, sie sind gattungs- oder artmäßig angeboren und vererbt und vollziehen sich automatisch und mechanisch. Mit dem Merkmal des Automatischen ist die „Unveränderlichkeit der Reflextätigkeit innerhalb gewisser Grenzen gemeint, weiterhin die Unabhängigkeit vom Willen, von der Uebung und von der Erfahrung". [125]) Auf dem Gebiete der Reflexe befinden wir uns noch durchaus in der Sphäre des Biologischen. Pädagogisch sind sie wohl wichtig, doch nicht so bedeutungsvoll. Sie spielen im Erziehungsvorgang hauptsächlich als regressiver Weg vom Bewußten zum Unbewußten bei der „Gewöhnung und Mechanisierung" eine Rolle.

---

124) Faulwasser, Reflex — Instinkt — Trieb — Wille — Intellekt, Ztschr. f. d. Beh. Schwachs. 1927, S. 52.

125) Faulwasser, a. a. O. S. 44.

Die Instinkte, auch noch der biologischen Sphäre angehörend, sind für eine Pädagogik insofern bedeutungsvoller, als die Forschung in letzter Zeit das psychische Moment in ihnen deutlich hervorgekehrt hat, das bis dahin zeitweilig völlig übersehen worden war. Wenn auch für den Instinkt hauptsächlich das Angeborensein und damit eine gewisse Konstanz kennzeichnend ist, so ist doch gegenüber dem Reflex die Unabänderlichkeit nicht so starr und bestimmt festgelegt. Viele Instinkte sind in gewissen Grenzen modifizierbar und werden durch Erfahrung vervollkommnet.[126]) Gegenüber den rückwärts auf die Ursachen gerichteten Reflexen sind sie mehr vorwärts auf ein Ziel eingestellt; denn es handelt sich bei ihnen um Begleiterscheinungen des Bewußtseins, d. h. „um das Eingebettet- und Verwobensein primitiv-psychischer Erlebnisqualitäten durchaus ungegliederter, diffuser, komplexhafter Natur unmittelbar in den Instinktablauf."[127]) Sie haben daher zum Teil eine geringe Lernfunktion.[128])

Auf dieser Grundlage (als Vorstufe) läßt sich der Trieb beschreiben. Wie beim Reflex und Instinkt stehen das Angeborensein und die Vererbbarkeit außer allem Zweifel. Doch handelt es sich nicht um ein fertiges Bereitliegen, sondern um Anlagen mit Möglichkeiten, die sich, von der Umwelt beeinflußt, verschieden auswirken können.[129]) Die Konstanz und die Durchsetzungskraft der Triebe bezieht sich daher in erster Linie auf die triebhafte Veranlagung, nicht auf die Fülle und den Reichtum der tatsächlichen Triebhandlungen, die im einzelnen durch Einflüsse von außen den mannigfachsten Inhalt annehmen können. Gegenüber den Reflexen und Instinkten weisen die Triebe für ihre Fortentwicklung einen viel weiteren Spielraum auf. Die von innen drängende Kraft, das Getriebenwerden zwingt zur Auseinandersetzung mit der Umgebung, auch mit der vorgefundenen Kultur, so daß uns in den Trieben größere Möglichkeiten der Selbstgestaltung des Individuums entgegentreten. Hierin liegt die große Bedeutung der Triebe für jeglichen Bildungsprozeß, hierin liegt auch die Ueberschreitung des rein Biologischen, dem die Triebe im Dienste der Selbsterhaltung und Selbstentfaltung zunächst angehören.

Die in den Trieben nach außen drängende Kraft stößt hier mehr zufällig mit dem Objekt zusammen, so daß gegenüber dem Willen die subjektbestimmte Auswahl und Zielsetzung fehlt, es ist mehr ein Getriebenwerden von innen her ohne eigenbewußte vom Intellekt bestimmte Zielvorstellung.

In diesem scheinbaren Mangel, der den Trieben in der Pädagogik lange Zeit nur eine negative Bewertung hat zuteilwerden lassen, liegt zugleich ihr Vorteil und ihre Bedeutung für einen

---

126) Faulwasser, a. a. O. S. 51 gibt Beispiele für diese Behauptung, z. B. ein Küken, das bereits einmal ein widerlich schmeckendes Insekt aufgepickt hat, verhält sich bei der nächsten Gelegenheit einem solchen Insekt gegenüber ganz anders als das erste Mal.

127) Faulwasser, a. a. O. S. 50.

128) Beispiel und nähere Ausführung gibt Faulwasser a. a. O. S. 51.

129) Gürtler definiert: „Er stellt ein ererbtes Verlangen, einen ererbten Drang dar, die Organe des Körpers und die Fähigkeiten der Seele auf innere oder äußere Reize hin in Tätigkeit zu setzen. — S. 37.

Bildungsfortgang. Durch das „blinde" Getriebenwerden erwirbt das Kind neben der ursprünglichen reinen Funktionslust am Tun auch unvorausgesehen „Nebenerfolge" (z. B. Laufen, Sprechen),[130]) die dann im Laufe der Zeit zu klar bewußten Zielen des Wollens und Handelns werden können.

Wundts Prinzip der Heterogonie der Zwecke findet in der Triebbetätigung seine Verwirklichung.[131])

Auch beim Heilzögling der Hilfsschule liegen neben der formalen Kennzeichnung der Triebe inhaltlich zahlreiche Möglichkeiten vor. Man kann danach so viele Triebe unterscheiden, als es Gegenständlichkeiten (im weitesten Sinne) gibt, denen sich das triebhafte Verhalten zuwendet. Auch beim Hilfsschulkind führt das triebhafte Verhalten bald über das Biologische, wie es sich im Selbsterhaltungs-, Selbstentfaltungs-, Sexual-, Nahrungstrieb usw. äußert, hinaus. Schon der Spieltrieb, der den Bewegungs- und Nachahmungstrieb in sich einschließt, ist mehr als eine biologische Funktion; denn während seiner Betätigung führt er zum Wissen (Wissenstrieb, Neugierde), zu ästethischen (Gestaltungstrieb, Schmucktrieb) und ethischen Werten (innere Gesinnung und Werthaltungen bahnen sich an).

Indem der Heilerzieher die Triebe berücksichtigt (Verwirklichung in der Handbetätigung, den Leibesübungen usw.), die Neugierde und Sensationslust an geeigneter Stelle auswertet und den Trieben entsprechende Inhalte entgegenbringt (z. B. Genußtrieb bei der Garten- und Küchenarbeit, Besitz- und Sammeltrieb bei der Tier- und Blumenpflege, Sparen usw.), gibt er triebgemäße Erlebnismöglichkeiten, die weit über das Biologische hinausgreifen und in dem Dienst der Verwirklichung von Bildungsbemühungen stehen.

Wenn auch das Erlebnis auf triebhafter Grundlage nicht in dem Grade seine höchstmöglichste Steigerung aufweist wie beim normalen Kinde, und wenn ihm auch der extatische Charakter im rein geistigen Sinne fehlt, der die nachhaltigsten Wirkungen verbürgt, so ist dennoch das triebhafte Erlebnis ein unentbehrlicher heilpädagogischer Faktor im Bildungsgeschehen der Hilfsschule.

Als solcher hebt es sich deutlich von der Anschauung als Prinzip ab, wenn auch zwischen Anschauung und triebhaftem Erlebnis enge Berührungspunkte bestehen. Sie sind vor allem in dem gestaltenden und aktiven Moment gegeben, das allzeit die Führer der Pädagogik von der Anschauung verlangt und ihr zugeschrieben haben. Doch fehlt der Anschauung die trieb- und gefühlsbetonte Grundlage in dem Maße, wie sie das Erlebnis für sich beansprucht, so daß es bei der Anschauung mehr auf die Aufnahme der von außen kommenden Eindrücke als auf die Berücksichtigung der aus dem Innern kommenden Impulse ankommt, die wieder mehr das Erlebnis kennzeichnen. Vor allem aber ist das Anschauungsprinzip in der Praxis allzu rational gefaßt und verwirklicht worden. In diesen Fehler

130) Gürtler, Triebgemäßer Erlebnisunterricht, S. 39.

131) Vergl. auch über das Prinzip der Heterogonie der Zwecke: Kerschensteiner, Theorie der Bildung, S. 291/92.

verfiel selbst ein Pestalozzi, der sich praktisch in seiner formalen Anschauung (Schall, Form, Zahl) weit von dem entfernte, was er theoretisch als ihr eigentlichstes Wesen gekennzeichnet hatte. Der Anschauung kommt daher nicht wie dem Erlebnis dieser tiefe, persönlichkeitserfassende Charakter zu, sie ist mehr ein bloßes Unterrichts- als ein Erziehungsprinzip.

Ein weiterer pädagogischer Faktor, der zum triebhaften Erlebnis in enger Beziehung steht, ist das Interesse. Da ihm stets ein Wertungscharakter anhaftet, beruht das Interesse ähnlich wie das Erlebnis auf einer gefühlsmäßigen Grundlage. Obwohl nun das Interesse bis in das Gebiet des Willens und der intellektuellen Sphäre psychischen Seins hineinreicht und in seinem Wesen ein durchaus aktives Moment liegt, ist dennoch seine Gleichsetzung mit dem Erlebnis nicht berechtigt; denn einmal ist das Interesse erst das Ergebnis eines Erlebnisses, zum anderen ist es imstande, wieder zu Erlebnissen zu führen. Beide, Interesse und Erlebnis, decken sich also nicht. Zusammenfassend können wir daher sagen, daß weder das Prinzip der Anschauung, noch das Moment des Interesses das Erlebnis als pädagogischen Faktor innerhalb des heilpädagogischen Bildungsgeschehens zu ersetzen vermag.

Auch das Erlebnis, wie es im heilerzieherischen Bildungsgeschehen durch eine methodisch-triebgemäße Gestaltung des Unterrichtes noch am ehesten möglich ist, birgt seine Gefahren in sich und setzt einer allzu großen Häufigkeit bald Grenzen. Der gefühlsmäßige Charakter bringt es mit sich, daß bei Wiederholungen die nachhaltigen Wirkungen mehr und mehr nachlassen und unvermeidlich Gleichgültigkeit und Abstumpfung eintreten. Doch die durch Häufigkeit hervorgerufene abstumpfende Wirkung ist im heilerzieherischen Bildungsgeschehen bei weitem nicht so groß, wie man vielleicht im ersten Augenblick annehmen möchte; denn die schwachen geistigen Kräfte des Heilzöglings verlangen nach „Aufwühlbarkeit" und verhindern, daß der Punkt der Sättigung bald erreicht wird. Sättigung im psychischen Sinne setzt immer eine bestimmte Fülle, ein Bekannt- und Vertrautsein und eine gewisse Alltäglichkeit voraus, die das geistig schwache Kind auf Grund seiner mangelhaften apperzeptiven Verhaltungsweise nicht so leicht erlangt. Was für das normale Kind längst Alltäglichkeit bedeutet, ist für das geistig schwache häufig noch etwas Neues. Gerade Wichtiges und Wesentliches wird von ihm nicht apperzeptiv erfaßt, so daß die Möglichkeit besteht, den Sinngehalt und die Struktur des anscheinend Bekannten immer wieder neu aufzuzeigen und in neuen Zusammenhängen zu durchleuchten.

Weit größer als die Gefahr der Uebersteigerung und Abstumpfung durch Sättigung ist die der Ueberreizung. Der vorwiegend gefühlsmäßige Charakter des Erlebnisses bringt bei allzu großer Häufigkeit des Auftretens für die schwächliche psychische Konstitution des Heilzöglings leicht nachteilige Folgen mit sich, die sich in überspannter Reizbarkeit, Sensationslust, Unruhe, Zerfahrenheit und anderen nervösen Störungen bei gewissen Typen unter den Hilfsschulkindern zeigen können. Hugo Schmidt spricht daher von einer

notwendigen „Diätetik des Erlebens“.[132]) Sie kann am ehesten erreicht werden, indem der Heilzögling nicht von Erlebnis zu Erlebnis, von Sensation zu Sensation geführt, sondern indem das Erleben in andere ausdauernde Arbeitsformen hinübergeleitet wird oder mit diesen abwechselt. Nicht der Wechsel des Unterrichtsthemas, sondern derjenige der Arbeitsweise bringt den gewünschten Erfolg. Da im Erlebnis mehr die Gefühlsseite, in der Arbeit mehr die Willensseite des Menschen betont wird, beide aber „an der Bildung des seelischen Gesamtstrukturzusammenhangs“[133]) beteiligt sind, wird vor allem durch einen Arbeitsunterricht der Gefahr einer Gefühlsüberreizung am wirksamsten begegnet werden können.

Der Arbeitsunterricht mit seinen vielfachen Arbeitsformen, zu dem vom Erlebnis über dessen aktive Seite ein direkter Weg führt, ist überhaupt geeignet, dem Erlebnis innerhalb seines Rahmens den ihm gebührenden Platz einzuräumen.

Die Folgen, die eine Beachtung des Erlebnisses im heilerzieherischen Bildungsgeschehen für den Bildungsplan mit sich bringt, decken sich, soweit sie nicht schon angeführt wurden, zum Teil mit denen, die das Heimatprinzip nach sich zog. Da das Leben selbst in seiner Vielgestaltigkeit und Fülle den größten Anreiz und die günstigsten Bedingungen für Erlebnisse bietet, müssen die Berücksichtigung der Lebenswirklichkeit und der möglichsten Lebensnähe gefordert werden. Vielfache Unterrichtsgänge und ausgiebige Beachtung eines etwa möglichen Gelegenheitsunterrichts sind die Folge. Die Beachtung der Lebenswirklichkeit als Grundlage triebhaften Erlebens erfordert fernerhin erhöhtes Geschehen innerhalb der Schule selbst. Tätiges Handeln in wirklichen Lebenszusammenhängen, wie sie der Garten, die Küche und die verschiedensten Werkstätten mit sich bringen, wird daher von dem Erlebnisgedanken in der Hilfsschulpädagogik genau so gefordert wie von dem der Gemeinschaftserziehung und des Arbeitsunterrichtes. Mit der Abwendung vom bloßen Unterricht wird daher im heilerzieherischen Bildungsgeschehen dem Erleben mehr Raum gegeben werden müssen, als das bisher geschah.

6. Das Sondersein des heilpädagogischen Arbeitsunterrichtes.

Die nahe Beziehung, die zwischen dem Erlebnis- und dem Arbeitsunterricht besteht, war schon angedeutet worden. Wesentlich ist, daß beide als Bildungsfaktoren geeignet sind, den ganzen Menschen in seiner Tiefe zu erfassen. Während bei dem Erlebnis mehr die gefühlsmäßige Seite des seelischen Prozesses hervortritt, überwiegt bei der Arbeit mehr die willensmäßige. Damit sind schon von vornherein eine Reihe von Gefahren, die hauptsächlich im gefühlsmäßigen Charakter des Erlebnisses liegen, für den Arbeitsunterricht ausgeschlossen und scheinen diesem gegenüber einem ausschließlichen Erlebnisunterricht — eine sonstige gleich starke persönlichkeitsbildende Wir-

132) H. Schmidt, Diätetik des Erlebens, Ztschr. „Die Hilfsschule“ 1926, 5, S. 150.

133) Walter Lehmann, Der Erlebnisgedanke und seine pädagogische Auswertung, S. 47.

kung vorausgesetzt — den Vorzug zu geben. Doch über diese vorläufig kurz gegebene Charakterisierung der Arbeit hinaus wird der Begriff Arbeit sehr verschieden gefaßt, und der mannigfache Sinngehalt, der mit ihm verbunden wird, macht eine Verständigung über Arbeitsschulangelegenheiten schwer. Es ist daher notwendig, das Wesen der Arbeit nach Möglichkeit kurz herauszustellen, wie sie in pädagogischer und vor allem in heilpädagogischer Auswirkung als Prinzip eines Bildungsgeschehens auftreten kann.

Obwohl eine arbeitsmäßige Methode in dem Bildungsgeschehen der Hilfsschule schon immer herrschend gewesen ist und die Arbeitsschulbewegung gerade von der Hilfsschulpädagogik her einen ihrer wichtigsten Anstöße erhielt, ist dennoch über das Wesen des heilpädagogischen Arbeitsunterrichtes, abgesehen von praktisch ausgeführten Lehrbeispielen, prinzipiell und umfassend nichts festgelegt worden. Und so steht auch dieses wichtige Gebiet der heilpädagogischen Forschung der Hilfsschule für die Zukunft noch offen. Bevor wir nun versuchen, den Arbeitsunterricht im heilpädagogischen Bildungsgeschehen als Grundlage für einen Bildungsplan näher zu charakterisieren, sei er in vorläufiger Orientierung kurz von schon bestehenden typischen Ausprägungen des Arbeitsschulgedankens abgehoben.

Die Arbeit als wichtiges Mittel der wirtschaftlichen Produktion hat in pädagogischer Richtung den Arbeitsschulgedanken im Sinne der „Produktionsschule" geprägt.[134]) Wir sehen hier von der weltanschaulich-marxistischen Fundierung völlig ab und betrachten die Produktionsschule lediglich unter pädagogischen Gesichtspunkten. Die Arbeit in der Produktionsschule ist in der Hauptsache industriell-ökonomisch orientiert; denn der ganze Erziehungsvorgang soll mit der wirtschaftlichen Produktion vereinigt werden. Die Schule ist ein Teil und Organ des gesellschaftlich-wirtschaftlichen Industriestaates, und ihr Ziel besteht in der Verwirklichung der Eingliederung des Individuums in die Gesellschaft und in den Produktionsgang. Obwohl jede Arbeit, auch die rein wirtschaftliche, zur Arbeit im pädagogischen Sinne werden und unter pädagogischer Auswertung stehen kann, ist doch die Arbeit als reines Moment der wirtschaftlichen Produktion als Bildungsfaktor sehr wenig geeignet und zeigt seine großen Gefahren. Einmal reicht die Kraft der zu bildenden Individuen meist nicht aus, um am wirtschaftlichen Produktionsgang teilzunehmen; denn obwohl dort zum Teil recht mechanische Arbeit zu leisten ist, gehören

---

134) Es handelt sich hier um die „reine" technisch-ökonomische Produktionsschule (Industrieschule) auf politisch-sozialistischer Grundlage, wie sie Blonskij und die russische Sowjet-Republik hinstellen (Blonskij, Die Arbeits-Schule, Berlin-Fichtenau 1922). Nicht gemeint ist die Produktionsschule der entschiedenen Schulreformer, die in ihrer eklektischen Fassung weit darüber hinausgeht und in der Produktionsschule eine Lebensstätte für die Jugend sieht, „die intellektuelle, technisch werktätige und künstlerische Veranlagung gleichmäßig bewertet und fördert, Körper- und Triebleben bildet und das soziale Bewußtsein entwickelt", also „die Schule zum produzierend sich findenden schöpferischen, am Leben stets beteiligten, beseelten Menschen" ist. (P. Oestreich, Die Schule der Volkskultur, Päd. Reihe, Band 15, München, S. 134 und 145.) Vgl. Walter Lehmann, Der Erlebnisgedanke und seine pädagogische Auswirkung, S. 47-48.

doch zu ihrer Verrichtung vollwertige Arbeitskräfte. Eine Uebersteigerung der vorhandenen, aber doch noch nicht ausreichenden kindlichen Kräfte wird sich immer wieder durch das Bestreben der möglichsten Produktion des gesamten Unterhalts für die jeweilige Bildungsanstalt nicht umgehen lassen. Zum anderen ist die Arbeit in der rationalisierten Industrie zum großen Teil eine mechanisierte und arbeitsteilige an der Maschine und am laufenden Band und als solche wegen ihres entseelten Charakters am wenigsten zur pädagogischen Wirkung und Auswertung geeignet. Eine Produktionsschule aber, die von einer Arbeit an der Maschine und in den Fabriken wegen der unumgänglich eintretenden körperlichen und seelischen Schäden absehen würde, wäre ein Widerspruch in sich.

Das treibende Moment für den Arbeiter in der rationalisierten Industrie ist daher nicht in erster Linie seine aktiv-seelische Beteiligung an der Arbeit, sondern das Erwerbsprinzip. Oftmals wird die Arbeit lediglich des Erwerbs wegen mit Widerwillen und Abneigung, also unter äußerem Zwange geleistet. Eine Arbeit aber, die der aktiv-willentlichen Anteilnahme des Arbeitenden entbehrt, ist als Bildungsfaktor ungeeignet. Mit der fehlenden Beseelung der Arbeit im Produktionsgang kommt es bei ihr als mechanische Arbeit vorwiegend auf die Erlangung einer möglichst vollendeten Fertigkeit und die Einübung und Aneignung einer Arbeitstechnik an. Obwohl keine Arbeit — auch die pädagogische nicht — in ihrem Fortschritt und Aufbau auf Techniken und Fertigkeiten verzichten kann, ist doch ihr Auftreten von vornherein als erstrebenswertestes und hauptsächlichstes Ziel mehr dazu geeignet, ein Drill- und Abrichtungsverfahren hervorzubringen, als ein lebensvolles wirkliches Bildungsgeschehen.

Trotz der beachtlichen Lebensnähe, die sich in der Arbeitsschulform der Produktionsschule sogar bis zur Lebenswirklichkeit hin steigert, müssen wir daher für die Hilfsschule einen Arbeitsunterricht in diesem Sinne ablehnen. Diese Stellungnahme mag zunächst verwunderlich erscheinen, da als Ziel der Hilfsschulerziehung häufig die Erlangung der Erwerbsfähigkeit hingestellt wird und die technisch-praktische Arbeit auch in Hinsicht auf eine wirtschaftliche Ertüchtigung im heilpädagogischen Bildungsgeschehen einen sehr beachtlichen Platz einnimmt. Doch hinter dem Begriff der Erwerbsfähigkeit als Ziel der Hilfsschularbeit verbirgt sich ein viel tieferer Sinn, als er eben gekennzeichnet wurde. Man versteht darunter die speziell heilpädagogische Entwicklung und Bildung der schwachen geistigen und körperlichen Kräfte des Heilzöglings im Sinne einer Wertsinnsentwicklung, bei der sich an Fertigkeiten, Kenntnissen, Wissen und Können so viel als sicherer Bestand ergibt, wie zur Erlangung einer schlichten und einfachen Erwerbsfähigkeit notwendig oder gerade noch ausreichend ist.[135]) Da die Hilfsschule volkswirtschaftliche Bedeutung hat, ist der Hinweis auf die zu erlangende Erwerbs-

[135]) Vgl. Nöll, Die Bedeutung der Vollendungstendenz im Arbeitsunterricht der Hilfsschule, Ztschr. für die Behandlung Schwachsinniger, 1927, 10, S. 148.

fähigkeit für den sonst der öffentlichen Wohlfahrt völlig zur Last fallenden Geistig-Schwachen sehr wesentlich. Doch über diesen volkswirtschaftlichen Gesichtspunkt hinaus soll mit der Erwerbsfähigkeit eine — wenn auch bescheidene — Menschenbildung ausgedrückt werden, die die Erwerbsfähigkeit in rein wirtschaftlichem Sinne als höchst wichtig mit in sich einschließt.

Menschenbildung und Wertsinnsentwicklung können aber nicht durch eine bloße Einordnung in den Produktionsgang der Wirtschaft erreicht werden, da dort die geistig-seelischen Kräfte, die doch geweckt werden sollen, wenig angeregt und in ihrer möglichen Tiefe nicht erfaßt werden. Ganz besonders würde der Hilfsschüler mit seiner Neigung zu mechanisch-seelenlosen Abläufen und den durch Uebung zu erlangenden bloßen Fertigkeiten bei der sofortigen Einspannung in den heutigen Produktionsgang der Wirtschaft einem Drillverfahren mit all seinen Folgen nicht entgehen können, abgesehen davon, daß seine schwachen geistig-seelischen Kräfte bei weitem nicht ausreichen würden, um die geforderte Aufgabe bewältigen zu können. Die Hilfsschule als reine Produktionsschule würde den Heilzögling nicht innerlich befreien, sondern ihn von Anfang an seelisch versklaven. Im unvermeidlichen „Produktionismus" der Produktionsschule liegt daher das Kriterium für die Unmöglichkeit ihrer Uebertragung auf das heilpädagogische Bildungsgeschehen der Hilfsschule begründet.

Im krassen Gegensatz zum Arbeitsbegriff der wirtschaftlich-industriellen Produktion steht derjenige der „freien geistigen Tätigkeit", auf dem als Prinzip Gaudig seine Arbeitsschule gründet. Durch die Bezeichnung „freie Tätigkeit" soll das aktive Moment der Arbeit im Sinne der Selbsttätigkeit und Selbständigkeit — von Gaudig auch zuweilen „Eigentätigkeit" und „Freitätigkeit" genannt — hervorgehoben werden. Diese Wesensbezeichnungen beziehen sich lediglich auf die Arbeit im rein geistigen Sinne, und das ist das wesentlichste am Arbeitsschulgedanken Gaudigs, den er methodisch folgendermaßen charakterisiert: „Durch Selbständigkeit wird die Schule zur Arbeitsschule, d. h. zu der Schule, in der die selbständige Tätigkeit des Schülers die wesentliche, den Charakter der Schule beherrschende Tätigkeitsform ist. Selbsttätigkeit fordere ich für alle Phasen der Arbeitsvorgänge; beim Zielsetzen, beim Ordnen des Arbeitsganges, bei der Fortbewegung zum Ziel, bei den Entscheidungen an kritischen Punkten, bei der Kontrolle des Arbeitsganges und des Ergebnisses, bei der Korrektur, bei der Beurteilung soll der Schüler freitätig sein. Der freitätige Schüler bedarf keiner Fremdeinwirkung, um den Antrieb der Tätigkeit zu gewinnen; er bedarf während der Arbeit keiner Erregung der Kraft von außen, er bedarf nicht der Wegführung, damit er den Weg zur Lösung seiner Aufgabe findet." [136]) Die Unmöglichkeit der Uebertragung dieser Arbeitsschulform auf die Hilfsschule geht aus der psychologischen Verfassung des Heilzöglings eindeutig hervor; denn alle die Kennzeichen

[136]) Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, Leipzig 1922, S. 93.

der Arbeitsschulmethode, die Gaudig aufführt und die nach seiner Ueberzeugung der Schüler zur Arbeit nicht bedarf, gerade die hat der Hilfsschüler besonders nötig, oftmals in recht erheblichem Maße! Seine mangelnde psychische Energie, die Einseitigkeit und Monotonie der psychischen Vorgänge, die sich meist nur als Reaktion auf einen Anreiz hin zeigen, die äußerst geringe Abstraktions- und Kombinationsfähigkeit, sowie das dürftige Gefühlsleben und die Enge und Schwäche des Willens bedingen als Ganzes das fehlende, produktive und mangelhafte spontane Verhalten, das ohne weiteres die Tatsache geringer Selbständigkeit nach sich zieht. Hinzu kommt die Unfähigkeit des geistig schwachen Kindes, sich in abstrakt-geistigen Gedankengängen zu bewegen. Seine theoretische Begabung reicht oft nicht aus, dargebotene einfache Gedankengänge apperzeptiv richtig in ihrem Sinngehalt aufzufassen, völlig ausgeschlossen ist daher eine selbständige geistige Erarbeitung und Verarbeitung derselben für längere Zeit. Auch eine Erziehung zur Beherrschung der Technik des freien Arbeitsvorganges, die der Schüler als Methode besitzen muß, und die vorwiegend durch die Wesensart der Fächer, besonders der rein geistigen (Deutsch, Geschichte) bestimmt wird und nach Gaudig als Vorstadium der freien geistigen Arbeit vorausgeht, ist für den Hilfsschüler unmöglich und daher für die Hilfsschularbeit völlig gegenstandslos. Diese Methode der Arbeitstechnik für den Schüler innerhalb der einzelnen Fächer berührt sich stark mit dem, was wir schon als Methode der Sachlichkeit und der begrifflich-logischen Systematik der Einzelfächer in dem Kapitel „Fachunterricht oder Gesamtunterricht" für die Hilfsschule als unmöglich hingestellt haben.[137])

Die Art der Arbeit aber, bei der auch der Hilfsschüler auf Grund seiner mehr praktischen Intelligenz zu einer gewissen Methode von den Sachen her erzogen werden kann, nämlich die vorwiegend manuell-praktische Tätigkeit, fristet bei Gaudig nur ein geduldetes, kümmerliches Dasein. Sie wird in ihrer bildenden Wirkung durchaus verkannt, daher auch als Prinzip abgelehnt und in vieler Hinsicht geradezu bekämpft. So wendet er sich gegen Kerschensteiner und dessen planmäßige manuelle Ausbildung des Volksschülers, indem er meint, daß „die Mehrzahl der Berufe, die unsere Volksschüler ergreifen, eine systematische Entwicklung manueller Fähigkeiten nicht fordert, die Berufe aber, die von einer systematischen Pflege der technischen Geschicklichkeit Gewinn ziehen würden, sich auch ohne eine so weitgehende Vorarbeit der Schule helfen können".[138])

Der Arbeitsschulbegriff bei Kerschensteiner steht in der Tiefe der Auffassung über den Begriff der Arbeit demjenigen bei Gaudig durchaus nicht nach, da aber die manuelle Arbeit als Bildungsfaktor mit eingeschlossen ist und innerhalb des Ganzen eine sehr gewichtige Stellung einnimmt, zieht er den Kreis der pädagogisch wertvollen Arbeit viel weiter als Gaudig und kommt daher auch

137) Gaudig ist daher ein ausgesprochener Vertreter des Fach- und Gegner des Gesamtunterrichts.

138) Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, Leipzig 1922, S. 78. Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule, Leipzig 1928, S. 85 und 86.

einem Arbeitsunterricht der Hilfsschule viel näher. Aus pädagogisch-praktischen Rücksichten auf den späteren Beruf und die Stellung des Zöglings als Staatsbürger legt er der manuellen Tätigkeit besonders für den Bildungsgang des Volksschülers die allergrößte Bedeutung bei. Dabei hat er sich von einer veräußerlichten Auffassung des Begriffs der manuellen Arbeit, die er immer wieder aufs schärfste bekämpft, durchaus freigehalten.[139]) Er entgeht dadurch sowohl den Gefahren des „Produktionismus" als auch denen des „Manualismus"; denn „bloße manuelle Betätigung ohne Rücksicht auf die feinen psychischen und objektiv geistigen Zusammenhänge im inneren Verlauf der Betätigungsprozesse und ohne Rücksicht auf die damit verbundene systematische Willensschulung und Urteilsklarheit ist, wie sehr sie den Stempel äußerlicher Arbeit tragen mag, kein Kriterium der Schule, die wir Arbeitsschule nennen wollen".[140]) Aller Schematismus und Schablonismus, alles Einlernen bloßer Handgriffe und Fertigkeiten, jegliches Anlern- und Drillverfahren ohne innerlich seelische Anteilnahme und ohne gestaltende Rückwirkung auf den Zögling selbst sind durch die beseelte Auffassung manueller Arbeit von vornherein unterbunden, und so steht denn auch die manuelle Arbeit als Bildungsfaktor durchaus im Einklang mit der hohen Sinngebung des Begriffes Bildung, wie Kerschensteiner sie vornimmt.[141]) Er formuliert daher: „Die Arbeitsschule . . . ist diejenige Schule, die durch die Methoden und durch die ganze Art ihres Betriebes die immanenten Bildungswerte ihrer Bildungsgüter auslöst."[142]) In dieser Definition ist schon die Erweiterung enthalten, zu der Kerschensteiner, von der manuellen Arbeit ausgehend, geführt wurde; denn sie enthält auch den Begriff der geistigen Arbeit. Das ist für die Hilfsschulpädagogik von Bedeutung; denn auch dem Hilfsschulkind kann es mit Rücksicht auf die anzustrebende Lebenstüchtigkeit nicht erspart werden, in bescheidenem Umfange in die Struktur geeigneter geistiger Kulturgüter einzudringen. An einer anderen Stelle gibt Kerschensteiner die Begriffsbestimmung: „Arbeitsschule ist die Schule, die dem experimentellen Lernen so viel Platz einräumt, als es ein sinngemäßes Bildungsverfahren erlaubt". Experimentelles Lernen aber ist ein solches, das „aus ureigenster innerer Neigung, das von angeborenen Trieben und Instinkten oder von angeborenen wie erworbenen Neigungen und den auf ihnen beruhenden Dauerinteressen ausgeht".[143]) Die Zurückführung von Dauerinteressen auf angeborene Instinkte und Triebe und ihre große Bedeutung für die Arbeitsschule lassen den Heilpädagogen der Hilfsschule erneut aufhorchen; denn auf diesem Fundament muß auch er versuchen, seine Arbeit zu gründen. Doch so verheißungsvoll diese Ansätze

---

139) Vgl. Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule, S. 118 und 128.

140) Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule, S. 128.

141) Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule S. 67 u. Theorie der Bildung, S. 18: „Bildung ist ein durch die Kulturgüter geweckter, individuell organisierter Wertsinn von individuell möglicher Weite und Tiefe".

142) Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule, S. 127.

143) Kerschensteiner, Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze, 1924, S. 98 und Menzer, Leitende Ideen in der Pädagogik der Gegenwart, S. 65.

klingen, die der Begriff der Arbeitsschule nach Kerschensteiner für die heilpädagogische Bildungsarbeit mit sich bringt, so nachdenklich und zweifelnd stimmen doch wiederum andere charakteristische Momente, z. B. die überall hervorgehobene Selbständigkeit und Spontaneität oder das hohe Endziel, das sich die Arbeitsschulerziehung in der Versittlichung des Berufes und des Gemeinwesens setzt, wobei Kerschensteiner die Versittlichung folgendermaßen charakterisiert: „Eine Schulklasse so gewissenhaft als möglich zu führen, weil man als Lehrer zu ihrer Führung berufen und für diese Arbeit bezahlt wird, ist noch nicht sittlich. Das gleiche ohne Rücksicht auf Bezahlung tun, weil man sonst die Achtung vor sich selbst verlieren würde, ist bereits Sittlichkeit. Es zu tun aus reinem Gefallen an dem inneren Wert, an der inneren Erhöhung, die wir bei solcher Gesinnung fühlen, auch ohne Rücksicht auf das strafende Gewissen, ist sittlicher. Es zu tun, weil man sich keine schönere Aufgabe denken kann, als in dieser Weise dem Fortschritt der Gemeinschaft der Menschen zu dienen, ist am sittlichsten." [144]) Und dieses hohe Ziel soll durch die Organisation des Schulbetriebes im Geiste der Arbeitsgemeinschaft, die bei ihm nicht Werk- sondern Wertgemeinschaft ist, erreicht werden. Die Hilfsschulerziehung wird aber für sich schon ein hohes sittliches Ziel erreicht haben, wenn es ihr gelingt, den Heilzögling soweit zu fördern, daß er eine Arbeit, zu der er berufen ist, gegen Bezahlung und mit dem Bewußtsein der Notwendigkeit für die Gemeinschaft ausführt, wobei dem Heilzögling die Bezahlung neben anderem bestimmt das Wichtigste sein wird. Wenn wir auch die Versittlichung des Hilfsschulkindes allein durch die Arbeit erreichen können, so sind doch der Erziehung zur inneren sittlichen Freiheit durch die psychische Sonderverfassung Grenzen gesetzt, so daß die aufgeführten Steigerungsgrade der Sittlichkeit wohl nicht erreicht werden können. Der Arbeitsschulbegriff Kerschensteiners wird daher in vieler Hinsicht den Rahmen für den Arbeitsunterricht der Hilfsschule abgeben können, doch wird auf Grund des psychischen Sonderseins des Heilzöglings eine völlige Deckung nicht möglich sein, zumal wegen der mangelnden psychischen Energie und Spontaneität durch eine besondere Kräftebildung das Bildungsgeschehen im Sinne des Kerschensteinerschen Arbeitsunterrichtes für den Heilzögling erst funktionsfähig gemacht, d. h. heilpädagogisch gestaltet werden muß.

Wir wollen daher versuchen, den Arbeitsunterricht der Hilfsschule in seiner Sonderform herauszustellen. Wesentlich als Ausgangspunkt unserer Untersuchung ist der Hinweis Kerschensteiners auf den belanglosen Streit um die Gestaltung des Arbeitsunterrichtes, der darauf beruht, daß man Hand- und Kopfarbeit oder körperliche und geistige Arbeit unterscheidet; denn „es gibt keine körperliche Arbeit ohne ein Minimum von geistiger Arbeit und keine geistige ohne ein Minimum von körperlicher Arbeit. Alle Arbeit ist körperlich und geistig zugleich. Man kann die Arbeitsformen in eine kontinuierliche Reihe ordnen, an deren einem Ende die zweckgerichtete Betätigung mit dem Maximum körperlicher, an

144) W. Schuhmacher, Kann die Hilfsschule Arbeitsschule im Sinne Kerschensteiners sein? Ztschr. „Die Hilfsschule" 1925, 7, S. 194.

deren anderem Ende die Betätigung mit dem Maximum von geistiger Arbeit steht".[145]) Dieser Hinweis allein schon gibt uns die feste Gewißheit, daß ein Arbeitsunterricht auch in der Hilfsschule, deren Arbeit in dieser kontinuierlichen Reihe mehr auf der Seite mit dem größeren körperlichen Anteil stehen wird, wegen des immer noch vorhandenen geistig-seelischen Anteils durchaus möglich ist.

In psychologischer Blickrichtung hebt sich nun die Arbeit als ein Tun streng von dem bloßen „Geschehen" ab, das dadurch gekennzeichnet wird, daß es Bewegungen oder Veränderungen eines Organismus' oder eines seiner Teile sind, die „ohne vorgängiges, einleitendes, begleitendes oder abschließendes Bewußtsein verlaufen", also bewußtlose Vorgänge, die wohl Gegenstand eines „rein konstatierenden Wissens" sein können, nicht aber „in ihrem Dasein und ihrer Eigenart" bewußt erlebt werden.[146]) Das Tun dagegen schließt in seiner unmittelbaren Gegebenheit als „Erlebnis" ein Subjekt, das eigene Selbst mit ein, das, aktiv beteiligt durch Aufwand von „Kraft" und „Bemühungen", das Bewußtsein der eigenen Tätigkeit gibt. Ohne das Moment dieses allgemeinen Aktivitätsbewußtseins, Aktivitätsgefühls, ohne das Erlebnis des in Handlungen und Bewegungen steckenden Subjekts", das mit seinen Kräften, Trieben und Willensimpulsen beteiligt ist, „kann eine Lebensäußerung nicht als Tun angesprochen werden".[147]) Diese Aktivität und Tätigkeit des Selbst als Selbsttätigkeit gefaßt, ist ohne Zweifel ein gewichtiges Merkmal der Arbeit, obwohl es zu ihrer völligen Charakterisierung noch nicht ausreicht, da es in allen Tätigkeiten, z. T. auch in denen des Spiels enthalten ist. Wichtig für den pädagogischen Arbeitsbegriff der Hilfsschule ist, daß diese allgemeine Selbsttätigkeit beim Heilzögling durchaus vorhanden ist, wenn auch zuweilen nur schwach und in ihren ersten Anfängen. Würde sie vollständig fehlen, und wollte man dennoch die Bildsamkeit des geistig schwachen Kindes annehmen, so wäre damit wieder die längst widerlegte „tabula rasa"-Theorie neu erstanden. Auch dem Hilfsschulkind kommt wie jedem seelischen Sein eine von innen wirkende Aktivität zu, die als einzigartige, individuell begründete Aktions- und Reaktionsweise, als Spontaneität und Rezeptivität sich äußert. Allerdings ist diese Aktivität des Heilzöglings oft schwach und eingeengt, inhaltlich auf ganz bestimmte Gebiete, z. B. hauptsächlich auf das äußere Sein, gerichtet, aber sie ist doch vorhanden und stellt den Ausgangspunkt und die Möglichkeit der Bildung überhaupt dar. So hat Gürtler, der an das nach außen drängende und nach Betätigung suchende Triebleben des geistig schwachen Kindes anknüpft, vor allem methodisch-praktisch gezeigt, wie alle „Bildungs- und Lebenswerte des geistig schwachen Kindes aus dem fortwährenden von innen kommenden Drängen

---

145) Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule S. 78, Derselbe: Ztschr. „Lehrerfortbildung" 1923, 1, Prag, A. Haase.

146) Alois Fischer, Psychologie der Arbeit, Ztschr. „Die Arbeitsschule" 1925, 1, S. 6.

147) Alois Fischer, a. a. O. S. 9.

zur Körper- und Seelentätigkeit hervorgehen".[148]) Doch das Merkmal der Selbsttätigkeit allein füllt den Sinngehalt der Arbeit in pädagogischem Sinne noch nicht aus. Eine weitere Differenzierung ergibt sich, indem das Anteiligsein des Selbst verschiedener Art sein kann. Es wird besonders häufig dadurch gewonnen, daß man die Reaktivität, die beim Hilfsschüler vornehmlich vorhanden ist, zurückstellt und die Selbsttätigkeit nur auf die Spontaneität als Ausdruck des Selbst und deren höchste Steigerungen einengt. Es treten dann als Merkmale der Selbsttätigkeit die Freiheit und die Selbständigkeit auf. Beide sind gewiß pädagogisch sehr wertvoll und im Arbeitsbegriff als Bildungsfaktor nicht zu entbehren, doch können sie allein, rein psychologisch gesehen, unter bloßer expressionistischer Entfaltung nicht zur Bildung führen. Mit ihnen verbindet sich gern der Gedanke vom „Schöpferischen" im Kinde, der enthusiastische „Arbeitsschulapostel" veranlaßt hat, wie dem Erlebnisunterricht, so auch dem gesamten Arbeitsunterricht das angeblich Schöpferische als Prinzip zu Grunde zu legen und in ihm sein Wesen zu erblicken. Abgesehen davon, daß schöpferische Kräfte im Kinde höchst selten sind und in solcher Verallgemeinerung eine große Ueberschätzung kindlicher Kräfte und eine irrtümliche Auslegung kindlicher Eigenart liegen, kann der pädagogische „Expressionismus" allein nicht Bildung genannt werden. Kerschensteiner wendet sich gegen derartige Mißdeutungen, indem er sagt: „Der große Fehler und Irrtum der so törichten Durchführung des Arbeitsschulgedankens und seine ... Mißkreditierung liegt darin, daß so viele Schulmeister ... das Lernen ganz auf ‚freie Produktivität' einstellen wollten. Aber so geraten sie aus der Charybdis des eisernen Lehrzwanges in die Szylla der absoluten Lehrfreiheit".[149]) Der Arbeitsunterricht in der Hilfsschule ist durch die schwache seelische Spontaneität von derartigen Mißdeutungen, Einengungen und Uebersteigerungen der Selbständigkeit und der Spontaneität verschont geblieben. Jeglicher Arbeitsunterricht in rein expressionistischer Richtung ist in der Hilfsschule völlig unmöglich. Dennoch sind, wie wir später sehen werden, die Merkmale der Freiheit und Selbständigkeit auch von der Arbeit in der Hilfsschule nicht ganz auszuschließen.

Neben dem rein expressionistischen Zug der Selbsttätigkeit, der sich als Ursprung aus dem Selbst unter dem Charakter der Freiheit und Spontaneität zeigt, weist A. Fischer als weiteres wesentliches Merkmal des pädagogischen Arbeitsbegriffes auf die Rückwirkung der Selbsttätigkeit auf das tätige Selbst hin. Auch wenn das Selbsttätigsein an konkrete Aufgaben gebunden ist, so ist es nicht nur sachlich zentriert, sondern die „erlebnismäßige Rückbeziehung des Tuns und seine Folgen auf die weitere Entwicklung der Beschaffenheit und Zustände des Selbst" sind vorhanden; „kurz ausgedrückt: Selbsttätigkeit ist Tun des Selbst, aus ihm und für es, personal zen-

---

148) Nöll, Die Bedeutung der Vollendungstendenz im Arbeitsunterricht der Hilfsschule, „Ztschr. für die Behandlung Schwachsinniger" 1927, 7, S. 99.

149) Kerschensteiner, Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze, 1924, S. 94 und Menzer, Leitende Ideen in der Pädagogik der Gegenwart, S. 66.

triertes Leben, genauer noch eigenpersönlich zentriertes Leben".[150]) A. Fischer hat in dieser Beziehung den pädagogisch wertvollen Begriff der Arbeit im Sinne der „Askese" geprägt und ihn unter Hervorhebung der damit verbundenen Werterhöhung der bloßen formalen Uebung gegenübergestellt. „Diese ist und bezweckt nur Funktionsschulung, Steigerung der Leistungsfähigkeit, Mechanisierung des Funktionsablaufs; Askese dagegen erstrebt Ichumwandlung, Bekehrung des Selbst, eine Wesensänderung, Wesenssteigerung."[151]) Mit dem Begriff der Arbeit als Askese ist nach A. Fischer der pädagogische Begriff der Arbeit eindeutig, da er „eine Potenzierung des Seins" bezweckt und erreicht.[152]) Doch das Ergebnis der Untersuchung über die Möglichkeit und die Verwendung des pädagogischen Arbeitsbegriffes als Askese im Hilfsschulunterricht wird erst recht deutlich, wenn wir die Gedanken Kerschensteiners, die als Fortführung und Ausprägung der asketischen Fassung A. Fischer's angesehen werden können, herangezogen haben.

Sie führen über die psychologische Charakterisierung des Arbeitsbegriffes hinaus zur sachlich orientierten, welche die begrifflich-logische und technische Analyse des Arbeitsvorganges mit in sich einschließt. Sachlichkeit ist nach Kerschensteiner „jede Einstellung auf Werte, die unbedingte Geltung haben", „so hat jede Arbeit pädagogischen Wert, in der der Arbeitende rein sachlich sich verhält". Das Grundmotiv des Handelns im Sinne der Sachlichkeit aber ist, „den Wert der Sache so gut als möglich zu verwirklichen".[153]) Sachliche Arbeit trägt also das Kennzeichen der Vollendung an sich. Es kommt im Arbeitsunterricht nicht nur darauf an, ein Werk zu gestalten, sondern es zu vollenden, d. h. eine auf Grund der jeweiligen Entwicklungsstufe gegebene Prüfung des Werkes vorzunehmen, die sich sowohl auf das Werk selbst als auch auf die dazu erforderlichen Arbeitsvorgänge richtet, und deren Ergebnis die Gestaltung eines möglichst fehlerfreien Werkes ist. Alle Arbeit, die unter dem Zeichen dieser „Vollendungstendenz" steht, die zur Sachlichkeit führt, ist nach Kerschensteiner Arbeit im pädagogischen Sinne, da sie das Eindringen in die Strukturen der Bildungsgüter und Werte ermöglicht. „Bildungswert hat" nach ihm „jede Arbeit, die in ihren objektiven Gestaltungen der Vollendungstendenz gehorcht und damit in stetem Selbstprüfungsvollzug immer mehr zur sachlichen Einstellung zu führen im Stande ist".[154])

Das Moment der Sachlichkeit als Grundmerkmal des pädagogischen Arbeitsbegriffes ist nun gegenüber einer bloß psychologischen Fassung als Selbsttätigkeit, Selbständigkeit und Freiheit ein wichtiges Moment für die Gewinnung des Arbeitsschulbegriffs der Hilfsschule.[155]) Gegenüber der auf reiner Produktivität und auf dem

[150]) A. Fischer, Psychologie der Arbeit, Ztschr. „Die Arbeitsschule" 1925, 1, S. 13.

[151]) A. Fischer, a. a. O. Heft 2, S. 74.

[152]) A. Fischer, a a. O. Heft 2, S. 75.

[153]) Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule, S. 69.

[154]) Kerschensteiner, a. a. O. S. 76.

[155]) Vgl. Nöll, Die Bedeutung der Vollendungstendenz im Arbeitsunterricht der Hilfsschule, „Ztschr. für die Behandlung Schwachsinniger", 1927, Heft 7.

reinen Ausdrucksprinzip beruhenden Auslegung des Arbeitsschulbegriffs, mit dem die Hilfsschule auf Grund der schwachen Spontaneität des Hilfsschulkindes so wenig anfangen kann, tritt durch die sachlich objektive Orientiertheit neben dem freien Schaffen das gebundene Schaffen in jeder Form, das auch das rein nachahmende Verhalten in sich einschließt, hervor. Auch in der nachahmenden Arbeitsweise, zu der das Hilfsschulkind wohl fähig ist, sind aktive Kräfte der Seele am Werke, die, hingeführt und genötigt zur Selbstprüfung, auch den Wert der Vollendung eines Werkes erleben lassen können. Besonders wichtig aber ist die Tatsache, daß die Möglichkeit der Selbstprüfung auf Vollendung und „Bündigkeit", die Erlangung der Vollendungstendenz und damit die Gewinnung sachlicher Einstellung durch praktisch-technische Werke bei manuell-geistiger Betätigung in erster Linie ermöglicht ist. Daher können auch durch solche Arbeiten das auf äußere Dinge gerichtete Interesse des Hilfsschulkindes, die relativ gut vorhandene praktische Intelligenz auf die dort gegebene Sachlichkeit hingelenkt und in den Dienst der Bildung gestellt werden.

Als Weg zu dieser „empirischen Selbstprüfung" dient nach Kerschensteiner die „Außenschau", die fragt, „was habe ich getan und wie habe ich es getan", die immer der „Innenschau" oder dem Weg der „rationalen Selbstprüfung", die fragt „warum habe ich es getan" voraufgeht.[156]) Weil nun die geistig-manuelle Arbeit die Außenschau so leicht ermöglicht, ist sie ein so wertvolles Unterrichtsmittel der Hilfsschule. Sagt doch selbst Kerschensteiner, daß der Ursprung alles Denkenwollens im praktischen Tun liegt[157]); denn „diese Außenschau ist auch dem möglich, dem die logische Selbstprüfung, die bloß rationale Verifikation, die letzten Akte alles logischen Denkens schwer fallen".[158]) Die Selbstprüfung des Werkes auf seine Vollkommenheit ist also bei manueller Tätigkeit dem Hilfsschulkinde wohl zugänglich zu machen. Sie beginnt schon da, wo sich der Heilzögling bemüht, nach geeigneten Mitteln zu suchen (Arbeitsplan, Werkzeug-, Materialwahl usw.), um die größtmögliche Vollendung zu erzielen.

Die Schwierigkeit dieser Aufgabe für die Hilfsschularbeit darf keineswegs verkannt werden; denn es steht ihr die egozentrische Einstellung des Heilzöglings entgegen. Hat er aber erst einmal die Freude und innere Befriedigung über ein gelungenes Werk erlebt, die mehr ist als ein bloßes Funktionsgefühl der Tätigkeit (denn Arbeitsfreude ist „die Freude, selbst Ursache der Verwirklichung eines Wertes der Sachlichkeit zu sein"[159])), so erwacht leicht daraus der Trieb und der Wille zur Vollendung auch anderer Werke, und die sachliche Einstellung wird trotz der egozentrischen Motive allmählich angebahnt. Sachlichkeit erzieht so allmählich zur Sittlichkeit.

Nur das Erlebnis des Vollendungswertes kann zur inneren Nötigung der Selbstprüfung und sachlichen Einstellung führen, die

156) Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule, S. 83
157) Kerschensteiner, a. a. O. S. 79.
158) Kerschensteiner, a. a. O. S. 85.
159) Kerschensteiner, a. a. O. S. 80.

ein Bemühen und eine Anstrengung um das Werk mit sich bringt. Nur durch Arbeiten, die der Selbstprüfung zugänglich sind und das Vollendungserlebnis ermöglichen, kann der zu jeder Arbeit erforderliche Wille in Tätigkeit gesetzt und die so notwendige Arbeitsbereitschaft hergestellt werden; denn der ganze Ablauf eines Arbeitsvorganges zeigt Ernstcharakter (Askese), bedeutet „Mehrdarbietung" und trägt daher Willensstruktur an sich. Dabei kann sich der Willensvorgang, als Ganzes gesehen, auf den einzelnen Arbeitsstufen in einzelnen Teilen in gleicher Struktur widerspiegeln, oder er kann immer wieder erneut zustandekommen. Das ist für die Arbeitsschulmethodik der Hilfsschule, die mit dem schwachen und wenig determinierten Willen des Heilzöglings rechnen muß, äußerst bedeutungsvoll.

Allerdings darf man an den Vollendungswert eines Werkes im Sinne der Sachlichkeit nicht zu hohe Anforderungen stellen, und in dieser Hinsicht wird sich der Arbeitsunterricht der Hilfsschule von anderen Schularten wieder besonders abheben. Es muß dabei zwischen einer absoluten Vollkommenheit objektiver Art und dem subjektiv erlebten Vollendungswert unterschieden werden. Dadurch, daß die notwendige Selbstprüfung dem Heilzögling zugänglich sein muß, ist schon der subjektive und relative Charakter der zu stellenden Vollendungsansprüche ausgedrückt; denn objektiv betrachtet wird das Hilfsschulkind oft ein Werk noch recht mangelhaft ausgeführt haben, das doch durchaus ausreicht, um in ihm nach erfolgter Selbstprüfung im Rahmen seiner Fähigkeiten das Vollendungserlebnis mit all seinen wertvollen pädagogischen Folgen auszulösen. Mängel, die das Hilfsschulkind gar nicht zu erkennen vermag, können in seiner Seele auch nicht ein Gefühl des Unbefriedigtseins hervorbringen.[160]) Mit diesem Hinweis begegnen wir zugleich dem Einwand, daß zur Sachlichkeit eine solche materialgerechte und werkgerechte Ausführung gehöre, wie sie nur der voll ausgebildete Handwerker auf Grund seiner körperlichen und geistigen Kräfte vollbringen kann.

Noch ein anderes Moment erscheint uns im Gefolge der Sachlichkeit in methodischer Hinsicht wichtig, nämlich daß die von uns bisher als unmöglich abgelehnte Methode, die vorwiegend oder ausschließlich vom Gegenständlichen her und seiner begrifflich-logischen Ordnung innerhalb eines Systems diktiert wird, und die uns schon auf die Arbeitsweisen Gaudigs und auf den Fachunterricht als solchen verzichten ließen, bei der vorwiegend manuellen Tätigkeit für den Heilzögling in gewissem Umfang möglich ist. Die im technischen Arbeitsvorgang gegebene Folge logischer Akte, die beim Zielsetzen beginnt, über die Werkzeichnung, die Material- und Werkzeugwahl usw. bis hin zum Arbeitsergebnis führt, und die sogar den Grundbegriff der Unterrichtslehre für die Arbeitsschule abgibt, sind auch dem Heilzögling zugänglich.[161]) Wenn daher nach dem Ende der Hilfs-

[160]) Nöll, Die Bedeutung der Vollendungstendenz im Arbeitsunterricht der Hilfsschule, „Ztschr. für die Behandlung Schwachsinniger" 1927, Heft 7, S. 104.

[161]) Vgl. Scheibner, Zwanzig Jahre Arbeitsschule S. 50 und A. Fischer, Psychologie der Arbeit, Ztschr. „Die Arbeitsschule" 1925, 3, S. 117. Fischer spricht von „Formalstufen des arbeitsunterrichtlichen Verfahrens".

schulzeit zu (Oberstufe) innerhalb des Gesamtunterrichts ein Unterricht mit fachlicher Tendenz und logisch-systematischem Aufbau mehr und mehr herauswächst (ohne aber die Verbindung mit dem übrigen Unterricht zu verlieren und den Gesamtunterricht aufzugeben), so kann es nach dem bisher ausgeführten nur der technisch-praktische Unterricht in den Werkstätten, der Küche, dem Garten usw., sein.

Zusammenfassend können wir den pädagogischen Arbeitsbegriff, wie er für die Hilfsschule in Frage kommt, durch folgende Hauptmerkmale kennzeichnen: eine allgemeine Aktivität, die durch Selbsttätigkeit, in bestimmtem Umfang auch durch Selbständigkeit und Freiheit ausgezeichnet ist, führt über ein opferfähiges, sich verpflichtetfühlendes asketisches Verhalten zum vollendeten Werk als dem Ziel der Arbeit und bringt die pädagogisch so wertvolle sachliche Einstellung mit sich. Dabei ist das Merkmal der Sachlichkeit das letzte hohe Ziel, dem der Arbeitsunterricht der Hilfsschule in mühevoller Kleinarbeit allmählich zustrebt. Es würde eine vorzeitige Einengung des Begriffs der pädagogisch wertvollen Arbeit bedeuten, dieses Ziel als alleiniges Merkmal eines Arbeitsunterrichtes hinzustellen. Ebenso wichtig wie das Merkmal der Sachlichkeit als Ziel ist die allgemeine Aktivität als stete Grundlage und als Ausgangspunkt der gesamten Arbeitsschulung; denn im Hilfsschüler muß die Fähigkeit zum Arbeiten und Erarbeiten stetig entwickelt werden. Sie kann aber nur angebahnt und erreicht werden durch die Arbeit selbst. Im heilerzieherischen Bildungsgeschehen kommt es daher immer wieder darauf an, im Heilzögling im Sinne eines pädagogisch zielstrebigen Handelns diese für jeden Arbeitsunterricht als Voraussetzung notwendige Aktivität erst zu wecken, zu fördern und zu entwickeln, also das Arbeitsgeschehen funktionstüchtig zu machen und zu erhalten. Das Merkmal der Erzielung der Aktivität durch stete Kräftebildung kommt also zu den aufgezeigten Kennzeichen des Arbeitsbegriffs der Hilfsschule noch hinzu und macht diesen ganz besonders zu einem heilpädagogischen, wobei das Hinzukommen der ständigen heilpädagogischen Kräftebildung als Steigerung der Aktivität in seiner praktischen Auswirkung nicht so verstanden werden darf, als handele es sich um isoliert für sich allein vorzunehmende Sondermaßnahmen, die etwa innerhalb des übrigen Arbeitsunterrichtes auftreten oder aber als eine in sich geschlossene Vorstufe dem eigentlichen Arbeitsunterricht voraufgehen oder gar als Anhängsel demselben sich anschließen, sondern die zu erlangende Aktivität durch formale Kräftebildung durchdringt als zielstrebige Maßnahme den gesamten Arbeitsunterricht der Hilfsschule, beeinflußt seine innere und äußere Struktur, also die ganze Art der Methode und macht mitbestimmend das Wesen des heilpädagogischen Arbeitsunterrichtes in seinem Sondersein gegenüber anderen Ausprägungen des Arbeitsschulgedankens aus. Dieser Hinweis auf die speziell heilpädagogischen Maßnahmen, die die Wesensformung des heilpädagogischen Arbeitsunterrichtes in seiner Eigenart bedingen, und die vor allem in der anzuwendenden spezifisch heilpädagogischen Methode zum Ausdruck kommen, ist besonders wichtig; denn die Hilfsschularbeit läuft neuerdings Gefahr, ihren heilpädagogischen

Charakter lediglich in besonderen und losgelösten psychischen Funktionsübungen (geistig-orthopädische Uebungen und Uebertragung der Montessori-Methode) zum Ausdruck zu bringen. Haben wir schon an anderer Stelle erklärt, daß die Methode der Hilfsschularbeit so spezifisch heilpädagogischen Charakter tragen müsse, daß diese notwendigen formalen Uebungen als zu ihrem Wesen gehörig in ihr enthalten sind, und waren damals Sinnbezogenheit und die Erfassung des Heilzöglings in seiner psychischen Totalität ausschlaggebend, so muß jetzt die Forderung wiederholt werden mit Rücksicht auf die zu leistende heilpädagogische Bildung im Sinne einer Wertsinnsentwicklung. Größere Fertigkeiten geistiger oder manueller Art sind noch kein Zeichen von Bildung. „Formale Bildung hat nur dann geltenden Bildungswert, wenn die durch diese formale Bildung erzeugten Fertigkeiten und Eigenschaften im Dienste geltender Werte stehen. Aber sie werden nur in diesem Dienste stehen, wenn sie auch in ihrem Dienste erworben wurden". [162]) Darum muß die notwendige heilpädagogisch-formale Bildung in der heilpädagogischen Wertbildung strukturell und wesensgemäß enthalten sein, wenn die Hilfsschulbildung nicht Gefahr laufen will, zur bloßen „Schwachsinnigen-Beschäftigung" oder gar „Schwachsinnigen-Dressur" herabzusinken. [163])

Der gekennzeichnete heilpädagogische Arbeitsschulbegriff, der sowohl die notwendige Kräftebildung als auch die allmähliche Einstellung zur Sachlichkeit in sich einschließt, gibt in seiner Weite zwischen diesen beiden Polen des bloßen aktiven Tätigseins und der streng sachlich gebundenen Arbeit Raum genug, den allmählichen Uebergang vom bloßen Tun im Spiel und in der Beschäftigung zur eigentlichen Arbeit im strengsten Sinne des Wortes vorzunehmen. Wenn auch das Spiel als eine Tätigkeit bezeichnet wird, die bloß um ihrer selbst willen geschieht, deren Fortgang und Ende durch die Willkür des Spielenden reguliert wird, das, wie Kerschensteiner sagt, „niemals ein Werk objektiv gestalten will", so sind doch, pädagogisch gesehen, neben der allgemeinen Kräftebildung sein Ernstcharakter für das spielende Kind und die im Spiel bei älteren Kindern mit dem bloßen Tun verbundenen anderen Zwecke, z. B. das häufig vorhandene Aufgabebewußtsein und die Regelgebung, pädagogisch äußerst wichtig. Da ihre Beachtung und Innehaltung zum Vollendungserlebnis führt, leiten sie unmittelbar vom Spiel zur Arbeitsaufgabe und zur sachbestimmten Arbeit über. Besonders im Anfang des heilerzieherischen Bildungsgeschehens wird daher eine durch Anregungen, Aufgaben, Regeln und besondere Sinngebung beeinflußte spielende Tätigkeit einsetzen, die allmählich zur spielenden (wegen ihrer Gebundenheit, des Ernstcharakters und der Mehrdarbietung nicht spielerischen!) Arbeitsweise, zur Beschäftigung und schließlich zur reinen Arbeit übergeht, wobei alle Formen nicht etwa gesondert nacheinander auftreten, sondern vielfach ineinander-

162) Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule S. 64.

163) Nöll, Die Bedeutung der Vollendungstendenz im Arbeitsunterricht der Hilfsschule, „Ztschr. f. d. Behandlung Schwachsinniger" 1927, Heft 7, S. 107.

greifen und miteinander verwoben sind. Das Spiel tritt daher im heilerzieherischen Unterricht von vornherein unter bestimmten heilpädagogischen Gesichtspunkten auf, es wird zur Sonderform und bleibt nicht „reines" Spiel an sich; als solches ist es auch auf Grund der psychischen Veranlagung des Heilzöglings für längere Zeit kaum möglich. Wegen der gestörten Aufmerksamkeit, der mangelhaften Phantasie, der darniederliegenden Kombination, der schwachen Gefühlsbeteiligung, der geringen Energie und des wenig determinierten Willens ist das Aktionsspiel, das aufgabefreie spontane Kinderspiel als schöpferisches Tun aus dem eigenen Selbst und seiner aktuellen Gestimmtheit, nur für kurze Zeit in seinen allerersten Anfängen vorhanden; es artet, sich selbst überlassen, abgesehen von dem Erfolgszustand heilpädagogischer Arbeit in der Oberstufe, leicht in Nichtstun, seelenlose Bewegungen mit häufigem Wechsel, Zank und Streit mit anderen aus. An seine Stelle muß daher von vornherein das unter Anteilnahme des Heilerziehers stattfindende Spiel treten, wobei das wichtige Gewährenlassen soweit in Frage kommt, als es überhaupt möglich ist, als gehemmte Kräfte gelöst werden und das Selbst dadurch die Freiheit der Eigenführung gewinnen kann, nicht etwa, „weil das Treibenlassen an sich schon ein erzieherisches Prinzip wäre". [164]) Dennoch besteht selbst zwischen diesem Spiel und der eigentlichen Arbeit ein einschneidender Unterschied. Während beim Spiel trotz aller innezuhaltenden Richtungstendenz in der ersten Zeit vorwiegend Hemmungen und Hindernisse beseitigt und aus dem Wege geräumt werden müssen, werden später bei der eigentlichen Arbeit häufig vom Heilerzieher aus Schwierigkeiten gesetzt, deren Ueberwindung durch das Hilfsschulkind möglich ist.

Die Beschäftigung aber, die sich aus dem Spiel heraus entwickelt und schließlich zur Arbeit führt, ist nach Kerschensteiner nur eine von der Arbeit gradweise verschiedene Tätigkeit, da das Moment der Anstrengung und Ermüdung, das beim Arbeitsbegriff eine ausschlaggebende Rolle spielt, entweder ganz in Wegfall kommt oder doch stark in den Hintergrund tritt". [165]) Darunter leidet die Vollendung des Werkes. Wegen der seelisch-leiblichen Schäden aber, die durch eine Ueberanstrengung und Ueberspannung der Kräfte leicht hervorgerufen werden, muß die Hilfsschule oft heilpädagogisch im Sinne von Beschäftigungen verfahren.

Doch Wesen und Bedeutung des aufgezeigten heilpädagogischen Arbeitsunterrichtes treten uns erst in voller Deutlichkeit entgegen, wenn wir die Stellung der Handbetätigung als Prinzip auf der Grundlage des körperlich-seelischen Tätigseins näher herausgestellt haben.

---

164) A. Fischer, Psychologie der Arbeit, Ztschr. „Die Arbeitsschule" 1927, 2, S. 66.

Vgl. über das Spiel: Nöll, Die Bedeutung der Vollendungstendenz im Arbeitsunterricht der Hilfsschule, „Ztschr. für die Behandlung Schwachsinniger" 1927, 8, S. 119 u. 120.

165) Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule, S. 77.

7. Die Handbetätigung als intensivstes Bildungsprinzip.

Die mangelnde seelische Fähigkeit für Unanschauliches und Abstraktes, sowie das seelische Gerichtetsein auf das Konkrete und Dinglich-Gegenständliche ließen im heilpädagogischen Arbeitsunterricht die manuell-geistige Arbeit, das Tätigsein an und mit den Dingen selbst durchaus in den Vordergrund treten. Dabei muß eine möglichst intensive Erfassung und aktive Anteilnahme des Heilzöglings angestrebt werden, um überhaupt eine Beeinflussung zu ermöglichen. Sie kann nur erreicht werden, wenn es gelingt, das Eindringen in die für geeignet gehaltenen Bildungsgüter und ihre immanenten Bildungswerte methodisch so zu gestalten, daß die Gesamtpersönlichkeit des Heilzöglings als Einheit in ihrem psycho-physischen Sein beteiligt ist. Dabei ist die Beachtung der physischen Komponente genau so wichtig wie die der psychischen; denn alle solche Trennungen sind nur willkürlich vorgenommen. Zahlreiche aktive Betätigungen wie das Sprechen, das Nachahmen, Aufmerksamkeitsvorgänge, Willenshandlungen usw. sind psychisch und physisch zugleich; in ihnen bekundet sich die psycho-physische Persönlichkeit als Einheit und Ganzheit. Die Eigenart des Geistig-Schwachen tritt uns daher auch nach außen durch die physische Seite aktiver Betätigungen deutlich entgegen, sie findet ihren Ausdruck in schwächlicher körperlicher Entwicklung, Verkehrtheit und Verlangsamung körperlichen Tuns, in der auffälligen Ungeschicklichkeit und Unfähigkeit für bestimmte feinere Bewegungen, die in der mangelhaften Koordination ihren Ursprung haben usw.. Ein heilpädagogisches Bildungsgeschehen muß daher neben den rein körperlich-hygienischen Erfordernissen, die sich aus diesen Tatbeständen ergeben, auch diese mehr körperliche Seite des Bildungsvorganges gebührend berücksichtigen.

Durch den Einfluß der Physiologie und der medizinisch-physiologischen Psychologie hat man frühzeitig mit Erfolg durch eine systematische Beeinflussung der Bewegungsvorgänge Einfluß auf die geistige Entwicklung des Geistig-Schwachen zu nehmen versucht und eine systematische Bewegungstherapie entwickelt, deren Bedeutung vor allem für tiefstehende geistig schwache Kinder erkannt wurde.[166]) Jedoch die besondere Beachtung der physischen Komponente menschlicher Tätigkeiten ist nicht nur für Schwerschwachsinnige, sondern allgemein für das heilpädagogische Bildungsgeschehen der Hilfsschule äußerst wichtig.[167])

Ist doch ohne körperliche Beteiligung der höchst wichtige seelische Vorgang der Apperzeption überhaupt nicht möglich, da er immer mit Empfindungen und Wahrnehmungen verknüpft ist, die im Augenblick noch vorhanden sind oder vorangegangen sein müssen. Die Berücksichtigung besonderer Sinnesübungen ist daher immer ein Kennzeichen der heilpädagogischen Methode der Hilfsschule ge-

---

[166]) Seguin schrieb schon 1866 „Die Idiotie und ihre Behandlung nach physiologischer Methode", die Krenberger noch 1912 als äußerst wertvoll ins Deutsche übersetzte. Auf Seguin fußend baut Maria Montessori ihr System auf.

[167]) H. Schmidt, Bewegungstherapie als unterrichtliches Prinzip, Ztschr. „Die Hilfsschule" 1921, 9, S. 197 u. 10, S. 226.

wesen. In ihren Bereich gehört auch die Hand als das hauptsächlichste Tastorgan.

Doch über die bloße Funktion als Sinnesorgan hinaus ist die Handbetätigung für die gesamte geistige Entwicklung des Heilzöglings von Bedeutung. Die Wichtigkeit der Greifbewegungen für die Entwicklung im frühen Kindesalter bleibt für den Geistig-Schwachen während seines ganzen Lebens bestehen. Der von innen nach außen drängende Bewegungstrieb stößt dort auf Widerstände, diese machen ihn stutzig und führen überhaupt erst zur seelischen Bewußtheit, die stets seelische Bereicherung mit sich bringt; denn das Stutzigwerden bedeutet zugleich Erweckung der Aufmerksamkeit, Aufnahme und Verarbeitung von außen kommender Eindrücke, Anregungen von Gedanken über die Dinge der Außenwelt, auf die durch die Hand auf Grund des eng verknüpften sensomotorischen Zusammenhangs gleich wieder handelnd eingewirkt wird.

Dabei tragen Tastempfindungen zur Erhellung ganzheitlicher Wahrnehmungs-, Anschauungs- und Vorstellungsstrukturen bis in ihre Einzelheiten hinein bei, die gerade bei Hilfsschulkindern so unvollkommen vorhanden sind. Wenn Gaudig das Anschauungsprinzip als weit über die Handbetätigung hinausgehend verteidigt, so hat er recht, wenn es sich um für die Hand unerreichbare Dinge handelt, und wenn zur Deutung schon ein durch die Hand erworbener Erfahrungsschatz vorliegt.[168]) Wo aber die Hand selbst tätig sein kann, trägt sie erst zur wahren und vollen Erfassung der Dinge bei; denn ein bloßes Ansehen von Holz, Glas, Eisen usw. bedeutet noch keine Erkenntnis des Wesentlichen. Erst durch Begreifen und Bearbeiten z. B. des Glases werden uns — abgesehen von seiner Durchsichtigkeit — seine wichtigsten Eigenschaften wie die Härte, die Glätte, die Sprödigkeit, die Schärfe seiner Kanten usw. deutlich. So führt die Handbetätigung zum Unterscheiden. Unterscheiden aber bedeutet Erkenntnis, und die ist für das geistig schwache Kind äußerst notwendig.[169]) „Aus diesem Zusammenhange geht hervor, welche Bedeutung die Handbetätigung als Anschauungszwang hat“[170]), ganz besonders auch für den Gesichtssinn.

Das alles ist für die mangelhafte Begriffsbildung des geistig schwachen Kindes äußerst wichtig, die allein durch Worte nicht zu erreichen ist. Durch die Verwirklichung der Handbetätigung erfassen die Hilfsschulkinder oft erst das Wesentliche eines Dinges oder eines Vorganges. Es kann dann zuweilen der Zustand eintreten, daß ihnen für ihre Erfahrungen und Erkenntnisse für kurze Zeit noch die Worte fehlen. Doch das ist entwicklungsgemäßer, natürlicher und besser, als ein vorhandenes Wortwissen ohne Inhalt, das geistig wertlos ist. Auch für diejenigen, die schon einen

168) Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, S. 80.

169) Katz hat in seinem Buch „Der Aufbau der Tastwelt“ Leipzig 1925, S. 255-262 den Primat des Tastsinnes in erkenntnispsychologischer Hinsicht gegenüber anderen Sinnen nachgewiesen. Die Erkenntnisse des Tastsinns haben nach ihm den tragfähigsten Realitätscharakter.

170) Gülland, Handbetätigung am sinnlichen Stoff als Bildungsmittel, Weimar 1929, S. 86.

gedächtnismäßigen, aber leeren Wortschatz besitzen, besteht die Möglichkeit, durch die Handbetätigung die dazu notwendigen Inhalte zu erwerben. Im gleichzeitigen Miteinander und Beieinander von Wort und Gegenstand mit all seinen Eigenschaften ist dem Heilzögling die Erfassung des begrifflichen Sinngehaltes der Worte möglich. Das gilt besonders für die „dynamischen Vorstellungen" und Begriffe wie Sägen, Bohren, Feilen, Pinseln, Graben, Gießen usw.. Durch bloßes Zusehen läßt sich z. B. wohl der Sinn des Grabens erfassen, einen festen innerlichen Besitz der Vorstellung aber hat nur der, der selbst schon den Spaten ins Erdreich gedrückt und das Hineingleiten der glatten Fläche, den Zug und Druck am eigenen Körper, das Zerfallen der glatten Schollen beim Aufwerfen und die Freude über die geschaffte Tätigkeit erlebt hat. „Es sind nicht die rationalen Momente, die einer Vorstellung die urwüchsige Kraft geben, sondern vielmehr jene . . ., die im Lebensprozeß in die Seele mit einfließen und hier die wahre Färbung erst hervorbringen." [171]) Nur solche inhaltlich voll erfaßte Vorstellungen haften fest im schwachen Gedächtnis. Sie sind für das praktische Handeln äußerst wichtig; denn sie vermögen den Körper bei beabsichtigter Handlung schon im voraus in die nötige „Aktionsbereitschaft" zu setzen [172]), worunter ein vorheriger Einstellungsvorgang des Körpers mit motorischer Tendenz auf die zu leistende Tätigkeit zu verstehen ist, ohne den die Handlung als ungeschickt, unerfahren, in ihrer Schwierigkeit und ihrem Kräfteaufwand über- oder unterschätzt, vielleicht auch im Endergebnis als verfehlt und unerreicht verläuft, ähnlich wie man mit zu viel Energie einen vermutlich schwer gefüllten, in Wirklichkeit aber leeren Koffer aufhebt oder umgekehrt. Für die praktische Lebensführung des Hilfsschulkindes ist die Erlangung der Aktionsbereitschaft durch Erfahrung und ihre Verknüpfung mit dem Inhalt dazugehöriger Vorstellungen äußerst wichtig. Sie wird erreicht allein durch das Selbsttun, das auch das nachahmende Tun in sich einschließt.

Auch die darstellende Tätigkeit durch Handbetätigung, sei sie nun werklich-bastlerischer oder zeichnerisch-plastischer Art, trägt wesentlich zur Begriffsbildung bei, da sie notwendigerweise auf das „Schema" hinausläuft [173]), das die Darstellung des Typischen, Auffallenden und Wesentlichen, abgesehen von allem Nebensächlichen, verlangt und die für die Begriffsbildung notwendige Abstraktion vorbereitet und fördert. Selbst das Aufgreifen der Sinngehalte von Begriffen abstrakten Inhalts wie Pflicht, Wahrheit, Ehrlichkeit, Gewissenhaftigkeit usw. ist innerhalb der Gemeinschaft im handelnden Tun gegeben, und die intendierte Bedeutung kann dem Heilzögling an dem erlebten Geschehen aufgehen. Eine andere Möglichkeit, derartige Begriffe auch nur einigermaßen dem Heilzögling verständlich zu machen, gibt es nicht. Worte allein sind hier völlig wirkungslos. Aus diesen Zusammenhängen geht hervor, wie wichtig die Handbetätigung für die darniederliegende Sprachbildung des Heilzöglings ist.

---

171) Gülland, Handbetätigung am sinnlichen Stoff als Bildungsmittel, S. 52.
172) Enderlin, Erziehung durch Arbeit, Leipzig, S. 28.
173) Stern, Psychologie der frühen Kindheit, S. 285 und 300.

Den Hauptanstoß erhält das Denken durch die Handbetätigung; denn wenn sie zum vorschwebenden Ziel gelangen will, wird zur Ueberwindung der entgegenstehenden Hindernisse Intelligenz verlangt. „Alles Tun der Hand fordert schon eine geistige Formung vorher; denn nur durch sie kann die Hand gelenkt werden." [174]) Gülland hat vortrefflich nachgewiesen, wie selbst zur einfachen Handlung des Nageleinschlagens das Eindringen geistiger Kräfte in die jeweilig gegebene Gesetzlichkeit der Situation notwendig ist und wie das Gelingen von der Fähigkeit abhängt, den gesamten Sachverhalt der Situation im Ueberblick zu erfassen. [175]) Die für das praktische Leben des Heilzöglings so wichtige praktische Intelligenz läßt sich durch Handbetätigung entwickeln und in ihrem letzten Stadium bis zum denkenden Bewußtsein hin steigern; daher liegt „der Ursprung alles Denkenwollens im praktischen Tun. [176]) Jede sinnvolle praktische Tätigkeit wird vom Geist aus dirigiert und spornt, neue Aufgaben stellend, den Geist zu konzentrierter Denktätigkeit an. Durch das Ringen mit dem Material entstehen Gedanken, die schließlich die Materie und das eigene Selbst formen. Alles Tun der Hand ist somit geistige Formung.

Die in der Handbetätigung gegebene Möglichkeit, den Heilzögling zum Sachdenken anzuhalten, d. h. zum Denken, hervorgerufen durch die Dinge und den sinnlichen Stoff selbst, läßt ihn auch die Beziehung zwischen Ursache und Wirkung, Grund und Folge aufsuchen und erkennen. Da das Hilfsschulkind auf den gegenwärtigen Augenblick gerichtet ist und seine Warumfragen mehr auf den zukünftigen Zweck hinzielen, ist die Erlangung des Kausalbewußtseins als Ergebnis eines regressiv gerichteten Denkaktes durch Handbetätigung besonders wichtig.

Hand in Hand damit geht die Entwicklung des Zeitbewußtseins und der räumlichen Orientierung. „Sind nun die logischen Merkmale des Raumes auch von aller Erfahrung unabhängig, so entspringen sie doch dem subjektiven Geiste nur aus Erfahrung und beweisen sich immer wieder von neuem an Erfahrung. Die psychologischen Merkmale des Raumes: Lage, Entfernung, Form und Größe werden bewußt nur durch Erfahrung". [177]) Den Ausgangspunkt dieser empirischen Raumeroberung bildet das eigene Ich. Nachdem der Mund als das erste Greiforgan den „Urraum" (W. Stern) erfahren hat, wird er von der Hand, dem Hauptorgan des „Nahraumes", abgelöst, die ihre bevorzugte Stellung während des ganzen Lebens innebehält, auch dann noch, wenn mit Hilfe der Fortbewegung der „Fernraum" erschlossen wird. Allein durch die Hand wird die dreidimensionale Ausdehnung der körperlichen Welt gewonnen.

---

174) Gülland, Handbetätigung am sinnlichen Stoff als Bildungsmittel, S. 86.
175) Gülland, a. a. O. S. 39 und 40.
176) Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule, S. 79.
177) Gülland, Handbetätigung am sinnlichen Stoff als Bildungsmittel, S. 64.

Aehnlich wie bei der Gewinnung der Raumvorstellung ist bei der Zeitvorstellung die Hand vornehmlich beteiligt. „Die ursprüngliche Entwicklung der zeitlichen Vorstellung gehört dem Tastsinn an." [178]) Alle Zeitvorstellungen und Zeitmaße sind zunächst ich-bezogen und individuell bestimmt und werden am Fortgang des äußeren Geschehens und des eigenen Tuns gewonnen. Am Fortschritt der eigenen manuellen Arbeit, am Sinnlich-Gegenständlichen erkennt das Hilfsschulkind den Ablauf der Zeit und gewinnt individuell bestimmte zeitliche Vergleichsmaße, die für die eigene Lebensführung besonders wichtig sind. Auch die zeitliche Abfolge — jetzt, vorhin, nachher, heute, gestern, morgen, Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft usw. — wird dem Heilzögling durch sein eigenes Tun am deutlichsten.

Im Zusammenhang der Entstehung zeitlicher und räumlicher Vorstellungen ist auf die Gewinnung der Zahlvorstellungen durch Handbetätigung besonders hinzuweisen. Ganz gleich, ob ich die Zahlen als ein räumliches Nebeneinander oder als ein zeitliches Nacheinander auffasse: ihre Verdeutlichung kann für den Heilzögling nur am Sinnlich-Gegenständlichen geschehen. Der psychologische Vorgang der Gewinnung einer Zahlvorstellung ist an die Dinge der Außenwelt so sehr geknüpft, daß die Gewinnung abstrakter Zahlbegriffe, die durch die Loslösung vom Sinnlich-Gegenständlichen entstehen, beim Hilfsschulkind äußerst spät, bei vielen überhaupt nicht eintritt. Ein erfolgreicher Rechenunterricht in der Hilfsschule ist daher nur auf der Grundlage der Handbetätigung am sinnlichen Stoff und durch Umgang mit dem Dinglich-Gegenständlichen zu betreiben.

Diese durch Handbetätigung ermöglichten theoretischen Erkenntnisse enthalten eine Fülle von Erfahrungen, Wissen und Können, die zur praktischen Lebensführung unentbehrlich sind. Wichtig ist, daß das durch die Handbetätigung übermittelte „lebensnotwendige Wissen" wie alle anderen Erkenntnisse unter aktiver Anteilnahme des Heilzöglings selbst im Sinne des von uns gekennzeichneten Arbeitsunterrichtes erworben wird. Es unterscheidet sich also von dem im bloßen Wortunterricht an- und eingelernten Wissen, da es durch Selbsttätigkeit erarbeitet und daher wirklich zum inneren Besitz geworden ist, der im gegebenen Augenblick für die eigene Lebensführung zur Verfügung steht. Die Selbsttätigkeit durch praktisches Tun verbürgt ein Wissen, das in der Gesamtpersönlichkeit des Heilzöglings verankert ist. Die in der Handbetätigung von vornherein gegebene Zusammengehörigkeit von Wissen und Tun, erworben und geübt in lebensvollen Situationen, ist für den Heilzögling besonders bedeutungsvoll, da seine seelischen Abläufe sich gern in der ursprünglich gegebenen Art wiederholen und das Hilfsschulkind von sich aus wenig neue Beziehungen und Verbindungen herstellt.

Die gegebene Erfassung der Totalität des Heilzöglings durch die Handbetätigung schließt die Gefühls- und Willensbildung notwendig in sich ein. Tätigkeits- und Funktionsgefühle, Freude am eigenen Tun und Schaffen tragen mit zum Arbeits- und Vollendungserlebnis bei, das, seien die Leistungen, absolut gemessen, zuweilen auch noch

[178]) Katz, Der Aufbau der Tastwelt, S. 174.

so klein und mangelhaft, den Heilzögling in seinem seelischen Gesamt aktiv fortreißt und innerlich formt. Man bedenke, was das durch die Handbetätigung entstehende Selbstgefühl für die Selbstbewertung und das eigene Selbstbewußtsein bedeutet, wenn ein geistig schwaches Kind, das jahrelang unter Minderwertigkeitsgefühlen gestanden und als Nichtskönner verachtet oder gar verhöhnt wurde, plötzlich ein auf Werte gerichtetes Können erlebt. Diese enorm umgestaltende Wirkung kann erfreulicherweise in der Hilfsschule immer wieder festgestellt werden.

Eng verknüpft mit dem auf gefühlsmäßiger Grundlage beruhenden Vollendungserlebnis ist die Erzielung einer Empfänglichkeit des Heilzöglings für ästhetische Werte. Das Hilfsschulkind ist gerade für Aesthetisches auffällig unempfindlich, aber das unter Anstrengung und voller Hingabe vollendete Werk erscheint ihm schön. So werden durch die Handbetätigung die möglichen einfachsten ästhetischen Gefühle geweckt, und für den Heilzögling ist ein erster Weg für das Erleben ästhetischer Werte gebahnt.

Alle diese Momente beeinflussen den innersten Wesenskern des Heilzöglings, vor allem auch die Strebungen, also das Trieb- und Willensleben, das bei jeder Handbetätigung von vornherein aktiv beteiligt ist; denn Tasten und Greifen sind nicht nur sensorische Vorgänge, sondern gleichzeitig motorische. Der sensorische Faktor kann erst wirksam werden, nachdem der motorische (Aufmerksamkeitseinstellungen, Hinwendungsbewegungen zur Reizquelle, Koordination bestimmter Muskeln usw.) primär in Aktion getreten ist. Der Anfang dieser Vorgänge liegt also im Innern selbst, er wird durch die von uns schon so oft als wichtig hingestellten Triebe gegeben, die auf höherer Stufe in ein bewußtes Wollen übergehen. Das geistig schwache Kind denkt anschaulich konkret, es kann darum zunächst auch nur Anschaulich-Konkretes wollen. Die Zielsetzungen der Handbetätigung und die mit ihrer Verwirklichung gegebenen Schaffens- und Vollendungserlebnisse — also Werterlebnisse — steigern allmählich die Geistigkeit im Heilzögling und werden zur Motivkraft des Willens. Durch nichts läßt sich die notwendige Willensbildung so intensiv betreiben als durch die Handbetätigung, die dauernd vom Heilzögling Zielsetzungen und Entscheidungen, Ueberwindung von Hindernissen, Ertragen von Anstrengungen und Mühen, Willenszähigkeit und schließlich auch Willensselbständigkeit verlangt, die alles durch die Tat verwirklicht und erprobt und dabei eine allmählich fortschreitende stete Kraftsteigerung körperlicher und seelischer Art mit sich bringt.

Diese Entwicklung wird gekrönt durch das Eindringen des Heilzöglings in die objektiven Kulturgüter der Gemeinschaft, wie sie als Recht, Sitte und Moral den schrankenlosen Trieben Grenzen setzen, als erlebte Werte aber allmählich in der Seele des Heilzöglings lebendig werden und durch praktische Tätigkeit, Uebung und Gewöhnung dauernde Motivkraft erhalten; denn alle Handbetätigung in der Hilfsschule geschieht innerhalb des Klassenverbandes, ist also gemeinschaftsgebunden. Doch soll die gemeinschaftsbedingte

erziehliche Aufgabe und ihre angestrebte Lösung durch Handbetätigung erst nach der Erörterung der Stellung des Hilfsschulkindes im Kultur- und Wirtschaftsleben näher gekennzeichnet werden. Aus den gegebenen Andeutungen geht aber schon hervor, daß die Handbetätigung der wichtigste Erziehungsfaktor im heilpädagogischen Bildungsgeschehen der Hilfsschule ist, vor allem auch, da sie durch die ständige Tat eine Vortäuschung vermeintlicher erziehlicher Erfolge unterbindet, für den Heilzögling aber durch Uebung und Gewöhnung im Laufe der Zeit eine gewisse Festigkeit für die Lebensführung mit sich bringt.

Mit dieser geistigen Förderung des Heilzöglings durch Handbetätigung ist die körperliche aufs engste verknüpft. Die auf den Mangel an körperlich-motorischer Kraft und auf Koordinationsstörungen beruhende häufige Ungeschicklichkeit des Heilzöglings wird Hand in Hand mit seiner fortschreitenden geistigen Entwicklung allmählich behoben, so daß das für den Lebensunterhalt des Heilzöglings notwendigste Organ des Körpers, die Hand, in ihrer Geschicklichkeit dauernd gefördert wird. Bedeutungsvoll ist, daß diese Geschicklichkeitsübung innerhalb eines sinnvollen Tuns geschieht, wobei jede bloße Mechanisation dadurch vermieden ist, daß die Hand nicht nur als solche, lediglich um der Geschicklichkeit willen, geübt wird, sondern daß die Uebung der Hand einmal als Teil eines Ganzen, also als ein wichtiges Organ innerhalb der gesamten Körperschulung — was besonders bei der Gartenarbeit, der Hauswirtschaft und den Leibesübungen deutlich wird —, zum anderen unter geistig-seelischer Anteilnahme, also innerhalb der geistigen Fortbildung selbst, geschieht. Die dadurch erlangten Fertigkeiten werden zu „beseelten Gewohnheiten" im Gegensatz zu den lediglich „mechanischen". Beide Formen beruhen zwar wie jede Fertigkeit auf einer gewissen Mechanisation von Abläufen, doch die mechanische Gewohnheit ist lediglich bloße Technik und Fertigkeit, während die beseelte Gewohnheit „Sinngewöhnung, sinnvolle Gewohnheit, denkendes Dauerverhalten" ist. Während bei der mechanischen Gewohnheit „der Mechanismus den Ablauf des Tuns" diktiert, diktiert bei der beseelten Gewohnheit „der Sinn des Tuns den Ablauf des Mechanismus". [179])

Die Handbetätigung als Bildungsprinzip erscheint derartig wesensgemäß für den Heilzögling der Hilfsschule, daß — betrachtet man in dieser Hinsicht die geschilderte psycho-physische Beschaffenheit des Heilzöglings in seinem Sondersein — man nach jedem Gedankengang die Folgerung ziehen möchte, ja, sie drängt sich einem geradezu von selbst auf: die Handbetätigung ist die allein mögliche und intensiv wirkende Methode für ein erfolgreiches heilpädagogisches Bildungsgeschehen! Sie allein ermöglicht auch neben der angeführten geistig-seelischen Entwicklung die für die Funktionsfähigkeit des Bildungsgeschehens immer wieder notwendigen speziell heilpädagogischen Maßnahmen, die ja nach unserer Auffassung nicht für sich allein neben oder innerhalb des übrigen Unterrichtes dastehen dürfen, sondern zum Wesen der gesamten heilpädagogischen Methode überhaupt gehören.

[179]) Kerschensteiner, Theorie der Bildung, S. 31-33.

Die Verwirklichung dieser Forderungen ist in einem üblichen, mehr abstrakten Unterrichtsverfahren, im schon mehrfach genannten „bloßen Wortunterricht" nicht möglich. Dieser bedeutet für den Heilzögling mit seinen zahlreichen individuell verschiedenen Bedürfnissen und Notwendigkeiten eine geradezu unmögliche Einseitigkeit und Normierung.[180]) Die in solchem Unterrichtsverfahren notwendig enthaltene „Pluraltendenz" läßt die für das heilerzieherische Bildungsgeschehen unerläßliche „Individualtendenz" in dem unbedingt erforderlichen Maße nicht zu.[181]) Die Handbetätigung als Methode dagegen ermöglicht eine weitestgehende Individualisierung und wird selbst zwei so entgegengesetzten Typen wie dem Erethiker und Apathiker innerhalb desselben Bildungsgeschehens gerecht. Der Langsame und Bequeme wird durch die Gemeinschaft angespornt und mitgerissen, der Vorausstürmende, Unruhevolle und Oberflächliche zum Warten und zur Besinnung angehalten. Schon der an die körperliche Tätigkeit gebundene langsamere Fortschritt der Arbeit zwingt zur gedanklichen Konzentration und hemmt die zügellosen, sich überstürzenden oberflächlichen Gedankenabläufe. Ist aber der Erethiker frühzeitiger fertig als die anderen, so wird er veranlaßt, entweder geduldig auf sie zu warten oder ihnen behilflich zu sein. Gleichzeitig findet er beim Vergleich seiner Arbeiten mit denen der anderen allmählich einen Maßstab der Beurteilung und wird für die Zukunft durch eigene Einsicht und die Anteilnahme eigenen Wollens zur Sorgfalt und Ueberlegung angehalten. Im Sinne der notwendigen Individualisierung wird der Heilerzieher während der Handbetätigung bald dieses, bald jenes Moment speziell heilpädagogischer Beeinflussung hervorkehren: bei einem gilt es z. B., die Entwicklung der Zahlvorstellungen zu ermöglichen, bei einem anderen, die wesentlichen Merkmale eines Gegenstandes auffinden zu lassen; bei diesem sind Farbenkenntnis und die einfachsten logischen Beziehungen von Grund und Folge anzustreben, bei jenem starke Koordinationsstörungen abzuschwächen; hier ist zur Langsamkeit und Sorgfalt anzuhalten, dort sind Sauberkeit und Ordnung zu erzielen, und bei noch anderen sind vorhandene Sprachgebrechen innerhalb des handarbeitlichen Geschehens bei notwendig zu sprechenden Worten — daher für die Heilzöglinge sinnvoll — heilpädagogisch zu behandeln.[182]) Ebenso fruchtbringend wie bei der Einzelarbeit läßt sich die Individualisierung nach heilpädagogischen Gesichtspunkten auch innerhalb einer gemeinsamen Arbeit gestalten, bei der alle Heilzöglinge an ein- und derselben Aufgabe arbeiten, wobei jeder die ihm dienliche und angepaßte Teilaufgabe zugewiesen bekommt und zu erledigen hat.

---

180) Selbst durch zeitweilig auftretende geistig-orthopädische Übungen innerhalb eines solchen Unterrichts ist das nach unserer Überzeugung ausreichend nicht möglich.

181) Bacher, Grundlagen und Ziel der Heilpädagogik vom Standpunkte der Determinationspsychologie, S. 38/39.

182) Der zuweilen dürftige Erfolg des Sprachheilunterrichts bei Hilfsschulkindern dürfte zum Teil mit auf die bloße Übertragung der anstrengenden Heilmethoden für Normale auf das Hilfsschulkind zurückzuführen sein. Die Erarbeitung einer spezifisch hilfsschulmäßigen Sprachheilmethode innerhalb des heilpädagogischen Bildungsgeschehens ist noch eine Aufgabe der Zukunft.

Obwohl auch in der Handbetätigung für den Heilzögling die für jede Bildung notwendige „Mehrdarbietung" gegeben ist, wird dennoch die in der Hilfsschule besonders zu Anfang des Bildungsgeschehens notwendige individuelle Lernauslese ermöglicht, worunter wir einen in erster Linie von den Möglichkeiten und Bedürfnissen des Heilzöglings diktierten Auslesеprozeß aus dem Gebotenen zu verstehen haben. Dem Heilerzieher aber gibt diese sich wie von selbst an die individuellen Bedürfnisse anpassende Methode eine dauernde und instruktive Kontrolle über den Stand und den Verlauf des heilpädagogischen Bildungsganges beim einzelnen Heilzögling, da deutlich die individuellen Eigenarten bis in ihre Einzelheiten und Feinheiten hinein sichtbar werden. Die für den weiteren Fortgang und für die Gestaltung des Bildungsganges notwendige Beobachtungsmöglichkeit ist so groß, daß dauernd Erfolg und Mißerfolg, Förderung und Schädigung, Uebersteigerung und Ermüdung noch zur rechten Zeit festgestellt werden können, wobei die Gefahr der Täuschung stark herabgemindert ist.

Die Handbetätigung als Prinzip verwirklicht demnach die von uns aufgestellte Forderung, die Methode so spezifisch heilpädagogisch zu gestalten, daß sie die notwendigen geistig-orthopädischen Uebungen als zu ihrem Wesen gehörig in sich enthält. Wesentlich dabei ist, daß die von uns aufgestellten Bedingungen restlos erfüllt sind: alle Uebungen erscheinen dem Heilzögling notwendig, natürlich und sinnvoll und sichern daher die notwendige seelische Anteilnahme und Mitarbeit, sie geschehen nicht losgelöst und isoliert von jeder Wertbildung, sondern in engster Verbindung mit einer Wertverwirklichungstendenz und werden aus dem Erleben von Werten heraus gewollt.

Aehnlich wie die geistig-orthopädischen Uebungen verwirklicht auch die Handbetätigung als Prinzip einen großen Teil der notwendigen Bewegungstherapie, für deren methodische Gestaltung wir entgegen allen elementenhaften und atomistischen Anschauungen auch ganzheitliche Gesichtspunkte und sinnvolle Einordnung für notwendig erachten und fordern.

Die große Bedeutung, welche die Handbetätigung für die Gestaltung und Fortentwicklung des geistig-seelischen Lebens im Heilzögling hat, lassen sie innerhalb des heilpädagogischen Bildungsgeschehens als das intensivste Bildungsprinzip auftreten, das wegen seiner großen Wirksamkeit im Mittelpunkt aller heilerzieherischen Bemühungen steht. Die Handbetätigung dient dabei durchaus der Kräfteentwicklung, der Erkenntnisbereicherung, der Vermittlung „lebensnotwendigen Wissens", der Erziehung, der Wertsinnsentwicklung überhaupt. Sie zielt vor allem auf Lebendigwerden des Geistigen hin. Ein Tag ohne Handbetätigung in der Hilfsschule hat daher seinen eigentlichen Zweck verfehlt. Selbst für die Uebermittlung des Notwendigsten aus der Sprache, der Religion, des Geschichtlichen und Erdkundlichen ist bei angestrebter intensiver Wirksamkeit die Handbetätigung unentbehrlich, wenn sie auch auf diesen Gebieten manchmal nicht als Ausgangspunkt gewählt werden kann. Aber auch die nachträgliche sinnliche

Darstellung geschilderter Situationen bedeutet für den Heilzögling nicht zeitvergeudende Spielerei, sondern ist ihm voller Ernst und entspricht durchaus einem Bedürfnis des Heilzöglings, das nicht nur dem Biologischen entstammt, sondern auch ein psychologisches ist, „nämlich das Bestreben, sich in die neue geistige Situation einzuleben". [183]) Es bedeutet eine Verlebendigung von Ideen, ein Heimisch- und Vertrautwerden mit denselben usw., wozu das Hilfsschulkind nicht nur die Augen braucht (Unzulänglichkeit der Unterrichts-Anschauungsbilder!), sondern ganz besonders seine Hände. Erst durch das Beieinander von Eindruck und Ausdruck entsteht der volle Prozeß eines Erlebnisses und eine innere geistige Gestaltung. Durch die Handbetätigung werden also die Bildungsgüter in ihrem geistigen Gehalt vollends erfaßt, geklärt, vertieft, befestigt und kontrolliert. [184])

Aus alledem geht die Stellung der Handbetätigung in der Hilfsschule deutlich hervor. Sie darf nicht nur als ein Anhängsel des eigentlichen Unterrichts betrachtet werden und im Bildungsplan im Sinne des: Seht, das haben wir auch! zum Ausdruck kommen. Alles Handwerkliche und rein Technische, wie es sich in werk- und materialgerechter Ausführung kundtut, tritt dabei zunächst zurück. Jede Ausführung, jede Technik, jedes Material erscheint soweit geeignet, als darunter die eigentliche Idee nicht leidet. Erst im Laufe der Entwicklung ergibt sich allmählich das Werkgerechte, soweit es in der Hilfsschule überhaupt möglich ist. Im Vordergrunde aber steht immer die Wesensart des geistig schwachen Kindes und die Möglichkeit seiner Bildung, was die Hilfsschule als Arbeitsschule weit über die bloße „Illustrierschule" [185]) erhebt; denn Handbetätigung in der Hilfsschule ist nicht nur Ausgestaltung, sondern Grundlegung des Geisteslebens.

8. Der heilpädagogische Sondercharakter der Leibesübungen.

In dem bisher charakterisierten Bildungsgang des Heilzöglings der Hilfsschule kamen die enge Verbundenheit und das Hand-in-Hand-Gehen körperlicher und seelischer Vorgänge deutlich zum Ausdruck, so daß diejenige Arbeitsweise als die geeignetste bezeichnet werden konnte, bei der die aktiv körperliche Anteilnahme des Heilzöglings als Ausgangspunkt und ständiger Faktor des Bildungsgeschehens auftrat. Wegen der engen Verflochtenheit körperlich-seelischer Entwicklung beim Hilfsschulkind erhält die Geistes- und Seelenbildung von der körperlichen Seite her ihren stärksten Anstoß. Die aufgezeigte physische Eigenart des Hilfsschulkindes, die eine Aeußerungsform des Sonderseins als psycho-physische Einheit ist, bedingt auch den Sondercharakter und die Sonderstellung der Leibesübungen in der Hilfsschule, denen eine grundlegende Bedeutung für das heilpädagogische Bildungsgeschehen zukommt.

183) Gülland, Handbetätigung am sinnlichen Stoff als Bildungsmittel, S. 90.

184) Vergl. Lay, Die Tatschule, besonders S. 61 bis 71, Osterwieck a. H. 1911.

185) Blonskij, Die Arbeits-Schule, S. 14 u. 15.

In biologisch-hygienischer Hinsicht sollen die Leibesübungen Wachstums- und Entwicklungsreize geben, körperliche Kraft und die Gesundheit steigern, die inneren Organe leistungsfähiger machen, den Stoffwechsel innerhalb des Körpers fördern und schädigende Wirkungen von dem Körper abwenden, sowie den Heilzögling an eine der Gesundheit dienende Körperpflege und Lebensführung gewöhnen.

Darüber hinaus aber sind die Leibesübungen ein wichtiger Faktor der angestrebten geistig-seelischen Bildung; sie ermöglichen und unterstützen die notwendige Erziehung, fördern und heben die Gesamtpersönlichkeit des Heilzöglings, entwickeln Geschicklichkeit und praktisches Können und vermitteln selbst „lebensnotwendiges Wissen", so daß die Leibesübungen zur Brauchbarmachung des Heilzöglings für die menschliche Gemeinschaft und das spätere Berufsleben äußerst wichtig und unentbehrlich sind.

Neben dieser Aufgabe aber sind die Leibesübungen besonders dazu angetan, das heilpädagogische Bildungsgeschehen funktionstüchtig, d. h. für den Heilzögling wirksam zu machen und zu erhalten. Es kommt ihnen daher vornehmlich mit die Aufgabe zu, körperlich-seelische Störungen und Entwicklungshemmungen von allgemeinen Ausmaßen oder auffällige besondere „Ausfälle" herabzumindern, zu bessern oder auszugleichen (Bewegungstherapie, Beseitigung von Koordinationsstörungen, Sinnesschulung, geistig-orthopädische Uebungen mit stark körperlichem Einschlag).

Aus dieser kurz gekennzeichneten Aufgabe der Leibesübungen geht schon hervor, daß sie in der Hilfsschule im weitesten Umfang zu pflegen sind, und daß eine Einengung auf ein Spezialsystem oder eine Spezialmethode — und sei es lediglich auf das bloße Turnen — dieser vielseitigen Aufgabe nicht gerecht werden kann. Vielmehr müssen nach Möglichkeit alle Gebiete der Leibesübungen und der körperlichen Erziehung, wie Turnen, rhythmische Gymnastik, Baden, Schwimmen, Wandern, Sonnenbäder, Freilichtunterricht, Gartenarbeit, Hausarbeit, Werkstättenarbeit, Sport, Körperpflege usw., unter heilpädagogischen Gesichtspunkten als wichtig berücksichtigt werden.

Grundlegend für die Gestaltung der Leibesübungen sind neben der in Kap. 2 B a S. 61 aufgezeigten, mehr allgemein auftretenden körperlichen Verfassung des Heilzöglings zahlreiche Einzelbefunde, die in großer Variation bald hier, bald da anzutreffen sind, so daß auch in körperlicher Hinsicht, ähnlich wie auf geistig-seelischem Gebiet, fast bei jedem Hilfsschulkinde eine Eigentümlichkeit besonders zu beachten ist. Sie kann ihren Ausdruck finden in besonderer Schwäche mancher Muskeln und Muskelgruppen, in schlechter Haltung, Bewegungseigentümlichkeiten, besonderen Verunstaltungen, Koordinationsstörungen, in Engbrüstigkeit, Herzschwäche, Disposition zur Tuberkulose, in Abweichungen des körperlichen Baues und der physiologischen Bewegungsvorgänge der Wirbelsäule, der Gliedmaßen, der Füße, in besonderer Sinnesschwäche, in Mißverhältnissen von Kraftaufwand und Bewegungsgröße usw.. Ohne die verschiedenen Ursachen zu berücksichtigen, die den physischen Hemmungen, Störungen und Abweichungen

zu Grunde liegen können, bedeuten diese eine Herabsetzung der gesamten Lebensäußerungen des Heilzöglings und bedingen zugleich einen erschwerten und verminderten Arbeitserfolg.

Beim Eintritt der Hilfsschulkinder in die Hilfsschule sind daher „ihr inneres Gefesseltsein bei jeglichem Tun, ihre Unfähigkeit zu sofortigem Gehen, Laufen, Hüpfen, Umwenden, Treppensteigen usw. auf Geheiß, ihre Langsamkeit und ihr Ungeschick im Zugreifen und Loslassen, das überall zu Tage tretende Unvermögen bei Leistungen, die einem normalen Kinde trieb- und funktionsgemäß sind," [186]) auffällig.

Diese Eigentümlichkeiten lassen zunächst eine Sonderbehandlung nach orthopädischen Gesichtspunkten für alle Hilfsschulkinder einleuchtend erscheinen, und doch kann und darf das Hilfsschulturnen nicht zum üblichen orthopädischem Turnen schlechthin werden; denn das heutige orthopädische Turnen versucht ziemlich zielbewußt und auch schematisch lediglich den bestehenden Formveränderungen entgegenzuwirken. Das würde für das Hilfsschulturnen eine Enge und Einseitigkeit bedeuten, die den Forderungen, die sich außer von den Haltungsabänderungen her noch ergeben, wie die hochwichtige Bildung neuer Koordinationen, die Uebung von Bewegungen des täglichen Lebens, die erziehliche Aufgabe, die Vermittlung „lebensnotwendigen Wissens", vor allem aber die Beachtung des allgemein notwendigen hygienischen Prinzips, nicht gerecht werden. Unter Berücksichtigung orthopädischer Gesichtspunkte und der notwendigen Individualisierung muß daher eine größere Mannigfaltigkeit und Vielgestaltigkeit in den Uebungen geboten werden, als es bei einer lediglich orthopädischen Spezialmethode möglich ist. [187])

Auch sind die orthopädisch zu beeinflussenden Abweichungen dermaßen kompliziert und in der Gesamtkonstitution des Individuums verankert, daß sie nur von mehreren Seiten her, wie sie eine größere Fülle von Uebungen ergibt, wirksam beeinflußt werden können. Schnell sagt hinsichtlich des orthopädischen Turnens: „Man begegnet auch in der Fachliteratur für das Turnen gelegentlich äußerst primitiven Anschauungen, die sich die Dinge sehr einfach so vorstellen, daß man einen krummen Stab so lange nach der entgegengesetzten Seite biegt, bis er in der Mitte stehen bleibt. So einfach liegen die Dinge leider nicht. Jede seitliche Verbiegung beispielsweise, die auf dem Boden der abnormen Rückenform oder Kopfhaltung, sowie der geringen Muskelkraft beim Hilfsschüler besonders häufig ist, bedeutet vielmehr einen äußerst komplizierten statisch-dynamischen Vor-

186) Lehrplan Pestalozzischule Halle/S., S. 10.

187) Vergl. W. Schnell, Die körperliche Erziehung in der Hilfsschule, Bericht über den XII. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands, Halle 1929, S. 88. Mit Schnell sind wir auch der Ansicht: „daß die Einrichtung besonderer orthopädischer Kurse, wie sie in anderen Schulen mit Vorteil angewandt werden, in der Hilfsschule nicht mit Nutzen in Betracht kommen kann, da einerseits die überwiegende Mehrheit aller Kinder einer orthopädischen Sonderberücksichtigung bedarf, andererseits aber bei den nicht unmittelbar orthopädisch als abweichend zu betrachtenden Fällen anderweitige individuelle Besonderheiten in solcher Zahl vorliegen, daß ohnehin eine strenge Individualisierung des körperlichen Unterrichts in jedem Einzelfalle notwendig ist."

gang. Nicht gehört wegen der Aufrechterhaltung des Gleichgewichtes zu jeder Seitenbiegung eine entsprechende Gegenbiegung, sondern darüber hinaus ist eine pathologische Krümmung wegen der Form der Wirbel und Rippen stets geknüpft an eine notwendig damit verbundene axiale Torsion und kompensatorische Antitorsion, so daß es schon bei diesen relativ noch einfachem Bilde ganz unmöglich ist, Uebungen zu ersinnen, die wirklich einen adäquaten Ausgleich zu schaffen geeignet sind. Man muß sich daher auch beim Sonderturnen der Volksschule auf den Gedanken zurückziehen, daß die Fülle des Gebotenen unter anderem auch diejenigen Uebungen enthält, die jeweils zum Erfolg erforderlich sind, und daß der Körper auf Grund seiner inneren Zielstrebigkeit selbst sich dasjenige als wirksam aussucht, was er braucht. Noch viel mehr gilt dieser Grundsatz beim Hilfsschüler mit seinem durch zahlreiche individuelle Abweichungen meist besonders komplizierten Befunde."[188])

Ein weiterer Grund gegen die Anwendung einer nur orthopädischen Spezialmethode ist die geringe Aufnahmefähigkeit und die leichte Ermüdbarkeit des Heilzöglings. Die durchgängig abstrakte Art orthopädischer Uebungen, die beim Erwachsenen und, bei einigen methodischem Geschick, auch beim normalen Kinde noch mit Erfolg angewandt werden können, versagen beim Hilfsschulkinde wegen der mangelnden seelischen Anteilnahme vollständig.

Als Ergebnis dieser Erörterungen können wir daher feststellen: der gegebene leiblich-seelische Strukturzusammenhang, durch den für spezielle Besonderheiten die Möglichkeit einer Beeinflussung hinüber und herüber von vielen Seiten her gegeben ist, verlangt, daß die Uebungen als Ganzes so heilpädagogisch gestaltet werden müssen, daß sie in ihrem Wesen die notwendigen orthopädischen Uebungen mit in sich enthalten [189]), also die Leibesübungen in der Hilfsschule, als Ganzes gesehen, notwendig unter orthopädischen Gesichtspunkten, die ihnen als Prinzip mit zugrunde liegen, stehen, ohne zum reinen orthopädischen Turnen zu werden oder gar die anderen Aufgaben, besonders die hygienischen, zu vernachlässigen.

Die mangelnde seelische Anteilnahme des Heilzöglings an rein orthopädischen Uebungen lenkt unsere Aufmerksamkeit auf die Hauptforderung für alle Leibesübungen in der Hilfsschule, nämlich auf die notwendige Beseelung und Belebung aller körperlichen Uebungen.

So eng verbunden auch beim Heilzögling der Hilfsschule körperliche und seelische Vorgänge miteinander auftreten, da die vorhandenen Instinkte, Triebe und Gefühle tief in der Vitalsphäre wurzeln, so liegt dennoch in der Forderung nach beseelten oder seelenvollen körperlichen Uebungen für die Hilfsschule eine besonders schwierige Aufgabe vor, da das psychische Sondersein des Heilzöglings sich durch Dürftigkeit und Armut, Einförmigkeit und mangelnde Beweglichkeit auszeichnet und vor allem die notwendige Phantasie- und Abstraktionsfähigkeit für eine seelische Belebung körperlicher Uebungen fehlt.

---

188) W. Schnell, a. a. O. S. 89.

189) Siehe: Geistig-orthopädische Übungen, S. 77 u. 78.

Es wird daher das Unterfangen meist fehlschlagen, das versucht, eine Reihe physiologisch gut aufgebauter Uebungen nachträglich zu beseelen, indem für diese oder jene Uebung mit Hilfe der Phantasie sprunghaft bald diese, bald jene sinnvolle Deutung verlangt wird.

Es gilt daher für alle Leibesübungen, die aus dem Innern kommenden Impulse zu beobachten und zu berücksichtigen, den Bewegungs- und Nachahmungstrieb, die Ursachen ihrer Auslösung, ihren Verlauf, ihre Zielgerichtetheit zu erforschen und in den Dienst der Leibesübungen zu stellen, um so den Heilzöglingen adäquate Formen und Sinnzusammenhänge aufzufinden; denn körperliche Uebungen auf dieser Grundlage sind, schon vom Heilzögling aus gesehen, ihrer Entstehung entsprechend sinn- und lebensvoll. Gute Dienste für eine Wegfindung wird dabei die Beobachtung von Hilfsschulkindern leisten können, die sich körperlich betätigen und unbeaufsichtigt glauben.

Zur Beseelung der Leibesübungen kann ferner ihr notwendig zu fordernder gesamtunterrichtlicher Charakter beitragen. Auf der Unter- und Mittelstufe werden sie sich daher meist aus der Unterrichtseinheit, die gerade im Mittelpunkt der gemeinsamen Arbeit steht, ergeben müssen. Da die Unterrichtseinheiten und Sachgebiete unmittelbar dem Leben entnommen sind, enthalten sie eine Fülle lebensnotwendiger und natürlicher Bewegungen. Die Erarbeitung einer Unterrichtseinheit innerhalb des Gesamtunterrichtes gibt dann den Boden ab, auf dem auch dem Hilfsschulkind während der Leibesübungen eine phantasiemäßige Deutung möglich ist; denn das Verweilen innerhalb einer Unterrichtseinheit während der Leibesübungen erleichtert eine solche Deutung, da dem Ganzen ein einheitlicher Sinngehalt zugrunde liegt, auf den sich alles bezieht und daher vom Heilzögling nicht dauernd unvorhergesehen, zusammenhangslos und sprunghaft bald diese, bald jene Deutung verlangt wird.[190])

Die geforderte Sinnhaftigkeit der Leibesübungen deutet schon auf den notwendigen Ganzheitscharakter hin, der eine wesentliche Voraussetzung jeglicher Beseelung ist und der immer gewahrt werden muß. Sowohl die Gesamtheit der Uebungen als auch die Einzelübungen selbst müssen immer ein Ganzes sein und dem Heilzögling als Ganzes entgegentreten.

Für den Heilerzieher ergibt sich daraus die methodisch wichtige Forderung, mit Komplexübungen zu arbeiten, die möglichst ein Gesamtgebiet von Muskeln und Muskelgruppen in Tätigkeit setzen. Der Aufbau der Einzelübungen muß von der Ganzheit her ausgehen; das gilt sowohl für die Gesamtheit der körperlichen Uebungen und der mit ihnen gleichzeitig geforderten Beseelung, als auch für die notwendigen Einzelübungen, die ganz bestimmte Muskelgebiete des Körpers besonders betreffen. Es ist falsch, mit Teilen von Einzelübungen zu beginnen, um dann nachträglich daraus eine Komplexübung zusammensetzen zu wollen; denn die Koordinationen der Komplexübungen sind andere als die der vermeintlichen Teilübungen. So lernt z. B. auch das Hilfsschulkind Laufen nur durch Laufen, nicht durch Synthese einzelner Vorübungen. Die Teilbewegungen

190) Siehe: Praktisches Beispiel, III. Teil, 5. Leibesübungen.

innerhalb des Ganzen sind gewiß nicht unwichtig, nur dürfen sie nicht unter Mißachtung der Ganzheitsbeziehungen isoliert werden. Zur Beseitigung eingetretener Fehler und etwaiger Mängel macht man daher im Rahmen der Komplexübung, während derselben oder hinterher aufmerksam. Dieser Hinweis auf den notwendigen Ganzheitscharakter der Uebungen darf aber nicht dahingehend verstanden werden, als sei nun in der Hilfsschule die Uebung kleiner Bewegungsvorgänge und Bewegungseinheiten nicht notwendig.

Die geforderte seelische Anteilnahme bei den Leibesübungen, sowie der natürliche Ablauf und der als Voraussetzung notwendige, den jeweiligen Verhältnissen angepaßte Sinnzusammenhang lassen die große Bedeutung des Spieles, das alle diese Bedingungen erfüllt, innerhalb der Leibesübungen der Hilfsschule erkennen.[191]) Aus denselben Gründen erlangen auch alle „volkstümlichen Uebungen" und die als „natürliches Turnen" bezeichneten Formen der Leibesübungen in der Hilfsschule in einer dem Heilzögling entsprechenden Form eine Vorrangstellung. Um der seelischen Belebung willen und aus hygienischen Gründen erfordern sie so oft als möglich ein Hinausverlegen der Leibesübungen aus der Halle ins Freie (Turnplatz, Schulgarten), wo auf grüner Rasenfläche bei Licht, Luft und Sonnenschein (auch Blumen, Sträuche und Hecken gehören zum Turnplatz und dessen Umgebung), angeregt durch ein fröhliches Lied, die Freudigkeit erweckt und ein Mitschwingen des Seelischen durch das Gefühl der Naturverbundenheit noch am ehesten gewährleistet wird.

Zur Weckung seelischer Anteilnahme gilt es ferner, lebensvolle Beziehungen zwischen Gerät, Geräteübungen und dem Heilzögling herzustellen. Das Gerät in seiner üblichen schematisierten Form muß für das Hilfsschulkind verlebendigt werden, wenn es die Phantasie und Freudigkeit anregen und zugleich für den Heilzögling einen starken Anreiz zu körperlicher Betätigung geben soll. „Nie wird der Hilfsschüler das turnerische Pferd irgendwie für die Nachbildung eines ihn interessierenden Tieres halten, wohl aber an einfachen Gestellen, die wohlbekannte Gegenstände oder auch Tiere nachbilden, mit Leidenschaft herumklettern."[192]) Die Turngeräte der Hilfsschule sollten daher besonders für die unteren Klassen der abstrakten Form entrissen und durch eine konkretere Ausgestaltung für das Hilfsschulkind verlebendigt und verständlicher gemacht werden.

Solche natürlichen Geräte, die dem Heilzögling von sich aus einen Anreiz zur körperlichen Betätigung geben, lassen sich besonders leicht und zwanglos auf dem Turn- und Spielplatz im Freien anbringen. Ein Graben, eine Hecke, ein eingegrabener Baumstumpf, liegende Baumstämme, Lattenzäune, ein Stück Mauer, große Steine, Bäume von verschiedenster Form mit herabhängenden Zweigen und verkrüppelten Stämmen, ein Stoß aufgestapelten Reisigholzes usw. locken das Hilfsschulkind immer wieder zur Betätigung an. Was das Hilfsschulkind gern und oft als verbotenen Unfug treibt, das gilt es in der Turnstunde geschickt zu verwerten. In der Ausgestaltung

191) Siehe: III. Teil, 5. Leibesübungen.
192) W. Schnell, a. a. O. S. 94.

der Turnhalle, besonders aber des Turnplatzes mit derartigen natürlichen Geräten liegt noch eine Aufgabe der Zukunft vor.[193])

Bei allem ist beachtenswert, daß sich das Hilfsschulkind nicht wie der Erwachsene auf Grund eines bestimmten Körpergefühls der Gesundheit dienlich betätigen will, sondern es will nur leben, sich triebgemäß äußern und betätigen. Es kann daher auch nur Freude am körperlichen Tun selbst zeigen, nicht am Formgefühl als solchem. Daraus ergibt sich eine ganz besondere Einstellung zum Uebungsstil, auf die auch W. Schnell besonders hingewiesen hat.[194])

Da die Koordinationen lediglich durch Uebung gebildet werden und der Ablauf der Zuordnung der verschiedensten Muskelgruppen zum Zwecke einer zielgerichteten Bewegung in der Richtung des geringsten Widerstandes verläuft, ist ersichtlich, daß durch die psychophysische Unterschiedlichkeit der Heilzöglinge die einzelnen oft zu recht verschiedenen Bewegungsformen von sich aus kommen müssen. Hier hat denn auch eine Stilbeeinflussung von innen her einzusetzen, um dem Hilfsschulkind zu einer eigenen Form und damit zu einem eigenen Stil zu verhelfen. Der Uebungsstil darf nicht nach einem Schema oder dem Geschmack der Lehrperson durch Drill und Schliff von außen an das Hilfsschulkind herangetragen werden, sondern wie in der Geistesbildung kommt es auch körperlich darauf an, von der zugrundeliegenden Eigenart des Heilzöglings aus eine diesem gemäße Form in voller Zweckmäßigkeit zu finden. Durch innere und äußere Bindungen verschiedenster Art fällt es, abgesehen vom Kleinkinde, dem Menschen heute allgemein schwer, einen natürlichen Ablauf der Bewegungen und damit einen Uebungsstil, der auf einem natürlichen Körpergefühl beruht, zu erlangen, umsomehr dem Hilfsschulkind, das durch Hemmungen, wie Verkrampfung von Muskeln und Muskelgruppen, durch Benutzung von unzweckmäßigen Bewegungsumwegen, durch Mißverhältnis zwischen Kraftaufwand und Leistung usw. nicht ohne weiteres seinen eigenen natürlichen Uebungsstil findet. Hier muß die nicht leichte Beeinflussung durch den Heilpädagogen einsetzen, die eine Kenntnis der statisch-dynamischen Verhältnisse des kindlichen Körpers und dessen natürlichen Bewegungsabläufen voraussetzt. Aus all diesen Gründen kann für die Leibesübungen der Hilfsschule eine Ausführungsart, bei der alle Uebenden in Gleichmäßigkeit und Gleichförmigkeit, auch in zeitlicher Hinsicht, ihre Bewegungen mit Exaktheit und militärischer Strammheit ausführen, nicht in Frage kommen; denn das würde eine Mißachtung der Leibesübung als Aeußerung der psycho-physischen Gesamtpersönlichkeit und ein Verzicht auf seelische Mitarbeit bedeuten.

Damit ist auch die Stellung zu den rhythmischen Uebungen in der Hilfsschule angedeutet. Sie sind, soweit man darunter einen natürlichen Bewegungsablauf und natürliche Bewegungsfolgen nach inneren Gesetzmäßigkeiten, die auch das Zeitmaß beeinflussen, versteht, in der Hilfsschule nicht zu entbehren. Sie sind aber, soweit der Rhythmus lediglich in einem gleichen Zeitmaß und in gleichen Bewe-

193) Vergl. W. Schnell a. a. O. S. 95.
194) W. Schnell, a. a. O. S. 95/97.

gungsformen für alle besteht, die vom Lehrer von außen schematisch herangetragen werden, als unmöglich abzulehnen.

Nach weiteren Untersuchungen und Erprobungen dürfte daher in der Zukunft auch die rhythmische Gymnastik für die Heipädagogik der Hilfsschule höchst bedeutungsvoll werden, doch liegen zusammenfassende und theoretisch voll unterbaute Ergebnisse über diesen jungen Zweig der Heilpädagogik noch nicht vor.[195])

Da der Rhythmus eine Grunderscheinung des Lebens und der menschlichen Entwicklung ist, gewinnt er als Prinzip auch für die Heilzöglinge eine besondere Bedeutung. Während des gesamten Bildungsgeschehens werden daher rhythmische Abläufe in den Dienst des Unterrichts gestellt; begleiten doch rhythmische Bewegungen soweit als möglich jeden Lernvorgang.[196]) Vom richtigen Wechsel und dem Verhältnis von Spannung und Entspannung, Ruhe und Bewegung, Belebung und Beruhigung hängt zum großen Teil das leiblich-seelische Wohl des Heilzöglings ab; denn die Beachtung des Rhythmus ermöglicht zuweilen einen Ausgleich seelischer Hemmungen und Verkrampfungen, verwirklicht die Auslösung aufgestauter gefesselter Kräfte und ist imstande, seelische Zerrissenheit zu mildern und so zur Herstellung des seelischen Gleichgewichts beizutragen. Da im körperlichen Rhythmus die Seele mitschwingt und umgekehrt, kommt in den rhythmischen Bewegungen die körperlich-seelische Einheit des Menschen deutlich zum Ausdruck. Der Rhythmus ist daher eins der wichtigsten Mittel, um eine freudige Belebung der Leibesübungen zu erreichen. Doch liegt die Gefahr sehr nahe, in der Hilfsschule Uebungen falsch zu betreiben. W. Schnell sagt über die Verwertbarkeit rhythmischer Gymnastik: „Wir bejahen sie unbedingt, soweit sie nichts anderes sein will, als die Einführung des rhythmischen Prinzips an sich im genannten Sinne. Wir lehnen sie ebenso unbedingt für die Hilfsschule ab, wenn sie darin besteht, die Kinder zur Nachahmung gewisser, für ihren Verständnisgrad nichtssagender Kunstformen tänzerisch heranzudrillen oder die Natürlichkeit der Bewegungen irgend einem fremden Rhythmus, sei es auch dem einer innerlich nicht verstandenen Musik, zu unterwerfen."[197])

Mit der Ablehnung dieser schematischen von außen aufgezwungenen Formen und der Beachtung körperlich-seelischer Eigenart

---

[195]) Vergl. Hanselmann, Einführung in die Heilpädagogik, S. 522—25.
Trautmann, Rhythmische Gymnastik als Arbeitsunterricht in der Hilfsschule, Halle 1927.
Trautmann, Das Hilfsschulturnen. Ztschr. „Die Hilfsschule" 1930, 3, S. 155.

[196]) „Nach Feré wird jede geistige Tätigkeit in ihrem Verlaufe günstig beeinflußt, wenn sie von einer zweckmäßig angepaßten körperlichen Bewegung begleitet wird. Demoor stellt fest, daß die rhythmisch geregelte Muskelarbeit eines der wirksamsten Mittel sei, um die Gehirntätigkeit bei schwachsinnigen Kindern zu entwickeln, und das genau bestimmte rhythmische Bewegungen nötig seien, um den Körper geschmeidig und das Gehirn aufnahmefähig zu machen. Ztschr. „Die Hilfsschule", 1930, 3. S. 157.

[197]) W. Schnell, a. a. O. S. 97. Inhaltlich deutet er den Begriff „rhythmisch" biologisch mit folgenden Worten: . . . „Wenn wir alle seine Bewegungen nach inneren Gesetzmäßigkeiten auf dem Wege des geringsten Widerstandes verlaufen lassen", ... „so daß wir niemals die Ausführungsform von Übungen schematisch vorschreiben, sondern dem Kinde die Führung überlassen.

zum Zwecke der tätigen Mitarbeit des Hilfsschulkindes und der seelischen Belebung der Uebungen ist auch ein Weg zur sittlichen Ertüchtigung des Heilzöglings freigegeben, der zugleich zur Erzielung von Ehrlichkeit, Wahrheit und Wahrhaftigkeit führt; denn „nur die Ausführungsform im eigenen Stil ermöglicht pädagogische Verwertung der körperlichen Erziehung im tieferen ethischen Sinne. Auch die Bewegung muß innerlich wahr sein wie das Wort". [198]) Eine ethische Erziehung, die mehr sein will als bloße Nachahmung sittlichen Verhaltens, kann auf die Anbahnung des selbstlosen und sittlichen Handelns, wie es in dieser Art von Leibesübungen gegeben ist, nicht verzichten.

Die Erlangung des eingangs aufgestellten Zieles der Leibesübungen in der Hilfsschule verlangt in heutiger Zeit auch eine Stellungnahme zum Sport und zu sportlicher Betätigung.

Soweit beim Sport Uebertreibungen stattfinden, ist es berechtigt, ihn wegen der möglichen Gefahren abzulehnen. Doch kann nicht geleugnet werden, daß der Sport in gewissen Ausmaßen und Grenzen für eine bestimmte Art von Menschen aus einem besonderen Lebensgefühl heraus zu einem Lebensbedürfnis geworden ist, dessen Befriedigung für sie innere Werte in sich birgt. Von Spitzenleistungen und Meisterschaften, die für den Heilzögling der Hilfsschule im allgemeinen nicht in Frage kommen, sowie von sensationellen Absonderlichkeiten wie Boxsport, Autowettfahrten usw. sehen wir in unserer Erörterung ab.

Die Wesensart des Heilzöglings bedingt, daß er in seiner Lebenshaltung dem Sinnlich-Konkreten und Körperlichen, wie es sich auch im Sport kundtut, ein vorwiegendes Interesse entgegenbringt. Da der Sport gegenüber dem sonstigen üblichen Turnen der Erwachsenen natürlichere und lebensvollere Formen aufweist, ist er auch dem Hilfsschulkinde zugänglicher, so daß sich eine sportliche Betätigung für den Heilzögling ohne Zweifel als möglich und gegeben erweist, die auch ihm innerlich etwas bedeuten kann.

Abgesehen von dem erhöhten Lebensgenuß, den maßvoll betriebener Sport zu gewähren vermag, ist er auch von hygienischen und erziehlichen Gesichtspunkten her für den Heilzögling wünschenswert. Wird doch durch sportliche Betätigung eine für ihn notwendige praktische Gesundheitspflege betrieben und gleichzeitig die schwierige Frage der Freizeitgestaltung nach der Seite hin gelöst, daß vor allem die Gefahren des Nichtstuns ausgeschaltet werden. In erziehlich-sozialer Hinsicht ist es besonders bedeutungsvoll, daß zur sportlichen Betätigung stets ein Anschluß an den Mitmenschen, wenn nicht gar die Einordnung in eine Gemeinschaft notwendige Voraussetzung ist, so daß sich unter gleichzeitiger Ueberwindung vielleicht vorhandener Minderwertigkeitsgefühle der Charakter des gesellschaftlichen Außenseiters mehr und mehr verliert. Die Hilfsschule mit ihrer besonderen Betonung der Lebenswirklichkeit in der Erziehung kann daher an einer so bedeutenden Lebenserscheinung wie der

198) W. Schnell, a. a. O. S. 97.

heutigen Sportbewegung, die ganz besonders den Lebensbereich des Heilzöglings berührt, nicht vorübergehen.

Die Leibesübungen als Ganzes gesehen, sind daher für die körperliche, geistige und sittliche Ertüchtigung des Heilzöglings der Hilfsschule unentbehrlich. Da es bei dem Bestreben, eine dem Heilzögling adäquate Form der Leibesübungen zu finden, mehr auf das „Wie" als auf das „Was" ankommt, ist mit der Angabe des bloßen Turnstoffes in den Lehrplänen für ihre heilpädagogische Gestaltung wenig gewonnen. Vor allem aber dürfte deutlich geworden sein, daß das Wesen der Leibesübungen in der Hilfsschule gegenüber anderen Schularten nicht nur in einem Mehr oder Weniger an Stoff oder in einem zusätzlichem orthopädischem Turnkursus bestehen kann, sondern daß ihr Andersein auf einer Sonderstruktur beruhen muß, in der die aufgezeigten Prinzipien ineinandergreifend zum Ausdruck kommen. Doch wird der Sondercharakter der Leibesübungen in der Hilfsschule erst ganz deutlich werden, wenn wir ihre praktische Gestaltung in Betracht ziehen.

9. Die psychisch begründete Schwererziehbarkeit und die erziehliche Aufgabe der Hilfsschule.

Obwohl in den bisherigen Ausführungen die erziehliche Aufgabe der Hilfsschule schon hier und da gestreift wurde, ist es doch notwendig, die Schwererziehbarkeit des geistig schwachen Kindes besonders herauszustellen; denn bis auf den heutigen Tag steht der geschichtlichen Entwicklung des Hilfsschulwesens entsprechend in der praktischen Hilfsschularbeit immer noch die Schwerunterrichtbarkeit gegenüber der Schwererziehbarkeit an erster Stelle und daher auch in theoretischer Hinsicht im Vordergrund des Interesses.

Mit dem Begriff der Schwererziehbarkeit verbindet sich häufig der Gedanke von Störungen auf dem Gebiete des Gefühls- und Willenslebens ohne Rücksicht auf die Intelligenz. Er wird daher von psychologischer Seite her meist nur auf die Psychopathen angewandt. Es ist ein besonderes Verdienst von Bartsch, darauf hingewiesen zu haben, daß schon allein die Störungen auf dem Gebiete des Intellekts zur Schwererziehbarkeit führen. Doch bleibt Bartsch leider an den Störungen der intellektuellen Funktionen haften und übersieht fast völlig die des Gefühls- und Willenslebens, die er nur insoweit berücksichtigt, als sie durch die intellektuellen Vorgänge hervorgerufen sind.[200])

Wir haben deshalb immer wieder darauf hingewiesen, daß die geistig-seelischen Mängel des Hilfsschulkindes nicht nur die intellektuellen Funktionen, sondern das Gesamt der Persönlichkeit betreffen, daß an den Störungen des Intellekts auch diejenigen des Gefühls- und Willenslebens beteiligt sind, wie umgekehrt in struktureller Verbundenheit intellektuelle Schädigungen auf Gefühl und Willen einwirken. Die Schwererziehbarkeit des Heilzöglings der Hilfsschule beruht daher, psychologisch gesehen, auf dieser breiten Grundlage.

[200]) Siehe: Formale oder materiale Bildung, S. 76.

Schon die Störungen der Aufmerksamkeit können unmittelbar Erziehungsschwierigkeiten nach sich ziehen. Mangelnde Konzentration hemmt die Wertsinnsentwicklung, deren Mängel sich in den Handlungen kundtun. Da aber die Aufmerksamkeitsvorgänge des geistig schwachen Kindes häufig von sinnlich-egoistischen Gefühlen begleitet und hervorgerufen sind und der Heilzögling der Hilfsschule für Abstrakt-Geistiges wenig empfänglich ist, besteht die dauernde Gefahr, daß er sich vorwiegend und hemmungslos sinnlichen Genüssen zuwendet, und zur Naschsucht, zu Diebstählen und sexuellen Betätigungen mit ihren Folgeerscheinungen verleitet wird. Auf die sinnlich-bedingte Aufmerksamkeit ist daher die leichte Verführung des Augenblicks (Gelegenheitsdiebstähle) zurückzuführen. Mangelnde Ausdauer und flatterhaftes Wesen erschweren auch die Einfügung in die Ordnung der Gemeinschaft und geben leicht Anlaß zu Konflikten mit den Mitmenschen.

Aehnlich steht es mit dem Gedächtnis und seiner erziehlichen Bedeutung. Wer seine spärlich gemachten Erfahrungen noch schnell vergißt, kann sie für künftiges Handeln nicht auswerten. Geistig schwache Kinder lernen daher sehr schwer etwas hinzu. Da sich das schwache Gedächtnis auch wieder ganz besonders auf Geistig-Abstraktes erstreckt, werden mündlich gegebene Anordnungen leicht vergessen und bleiben unbefolgt. Eine erziehliche Einwirkung durch Worte, Befehle und Reden ist daher ziemlich fruchtlos und zieht die häufig zu beobachtende Ungehorsamkeit nach sich. Selbst erfolgte Bestrafungen und Belohnungen als angewandte Erziehungsmittel werden leicht und schnell vergessen und wirken wenig nachhaltig. Neben der Ungehorsamkeit veranlaßt das schwache Gedächtnis oft Erinnerungstäuschungen, die leicht als Lügen gedeutet und erziehlich falsch behandelt werden. Eine solche Mißdeutung kann für die weitere erziehliche Entwicklung des Heilzöglings die nachhaltigsten Folgen haben. Sie rufen oft Negativismus, Trotzeinstellungen, Haß- und Rachegefühle mit ihren Folgen für das Handeln hervor, bedingen aber auch das Gefühl der Zurücksetzung und der Minderwertigkeit. Es ist bei geistig schwachen Kindern oft recht schwer, festzustellen, wo die Erinnerungstäuschung aufhört, und wo die eigentliche Lüge beginnt. Th. Ziehen hat auch sehr häufig fahrlässiges Lügen festgestellt. Er meint: „Das schwachsinnige Kind ist sich der Unrichtigkeit seiner Aussage bewußt, hat aber doch nicht die Absicht, denjenigen, demgegenüber die Aussage erfolgt, zu täuschen". [201])

Die Störungen auf dem Gebiete der Kombinationsleistungen verstärken die Schwererziehbarkeit erheblich. Unselbständigkeit im Handeln, leichte Beeinflussungen und Verführungen durch Umwelt und Mitmenschen sind die Folge, zumal wenn zur Handlung eine Kombinationsleistung rein geistig-sittlicher Art oder ein innerlicher Motivkampf erforderlich ist. Das geistig schwache Kind kann die mutmaßlichen Folgen seiner Handlungen nicht überschauen und sie nicht der Wirklichkeit entsprechend in Ahnungen vorwegnehmen. Oftmals

[201]) Th. Ziehen, Die Geisteskrankheiten im Kindesalter, S. 106.

erwartet es von seiner egoistisch eingeengten Sicht aus von seinen Handlungen ganz naive Folgen, die ihm selbst einen Vorteil bringen sollen, ohne aber die damit notwendigerweise zugleich eintretenden erheblichen Schädigungen und Gefahren zu ahnen, vor denen es hinterher überrascht und ratlos dasteht. Auch die häufig anzutreffenden Lügen, die meist eine kurz bevorstehende Gefahr (Strafe!) abwenden oder — etwas seltener — einen gewünschten Vorteil einbringen sollen, sind „in der Regel durch eine einfache Zweckvorstellung bedingt“ [202]), so daß sie häufig als plump, naiv und tölpelhaft auffallen. In gleicher Weise unbedacht erscheinen oftmals die Versuche, eine geschehene Tat zu verbergen oder den Verdacht von sich selbst abzuwenden. Das geistig schwache Kind wird daher leicht ertappt und muß oft restlos die Folgen seiner Taten tragen, die häufig seinen unzulänglichen geistig-seelischen Fähigkeiten entsprungen sind. Der Intelligente ist leichter in der Lage, seinen sittlichen Defekt und seine Taten zu verschleiern. Wenn ihn das auch nicht sittlich hochwertiger macht, so entgeht er doch leichter dem Zusammenstoß mit dem Gesetz und der öffentlichen Ordnung. Er kann sich auch nach Entdeckung der Tat besser verteidigen. [203]) Mit der mangelnden Kombinationsfähigkeit des geistig schwachen Kindes hängt auch seine Unfähigkeit zusammen, sich phantasiemäßig in geschilderte Situationen hineinzudenken, um, innerlich ergriffen, aus ihnen Nachwirkungen für das eigene Handeln zu haben.

Im krassen Gegensatz zu der geschilderten Naivität und Tölpelhaftigkeit steht die zeitweilig zu beobachtende Raffiniertheit und Hinterlistigkeit beim Handeln, die gegenüber abstrakt-theoretischen Erwägungen eine Leistung der vornehmlich praktischen Intelligenz ist. [204]) Sie vollzieht sich meist ohne jeglichen Motivkampf, lediglich triebartig auf sensomotorischer Grundlage. Die Ergebnisse solchen Handelns sind dann auch häufig Näschereien, Mundraub, Gelegenheitsdiebstähle, an die sich zuweilen eine Kette weiterer Vergehen wie eigentliche Diebstähle, Lügen, Racheakte, Fortlaufen usw. anschließt.

Bezeichnend ist bei Diebstählen der Hilfsschulkinder, daß im allgemeinen die Vorstellungen des Eigentums wohl vorhanden sind, daß aber das Gefühl für das Unrecht gegenüber dem vom Reiz ausgelösten Gefühl so schwach ist, daß eine hemmende Wirkung ausbleibt. Th. Ziehen sagt: „Jedenfalls darf man nicht glauben, daß bei den Diebstählen schwachsinniger Kinder stets das Bewußtsein des Unrechts und der Strafbarkeit ganz fehle. Für viele Debile trifft das nicht zu. Das Pathologische liegt vielmehr oft nur darin, daß die Vorstellung der Strafbarkeit und namentlich des Unrechts so unklar und so schwach und namentlich so wenig gefühlsbetont ist, daß sie im Spiel der Motive ohnmächtig ist“. [205])

---

[202]) Th. Ziehen, Die Geisteskrankheiten im Kindesalter, S. 107.

[203]) Vergl. Lesemann, Vor welche Aufgabe stellt uns die Kriminalität unserer Hilfsschüler? Ztschr. „Die Hilfsschule“ 1928, 7, S. 310.

[204]) Siehe, Kap. V. a. praktische Intelligenz, S. 52.

[205]) Th. Ziehen, Die Geisteskrankheiten im Kindesalter, S. 108.

Damit haben wir schon in psychologischer Hinsicht den für die Schwererziehbarkeit ausschlaggebendsten Faktor berührt, nämlich das Gefühl. So wichtig für das sittliche Handeln auch die intellektuelle Einsicht sein mag, so eng auch das Fehlen aller höheren geistigen Gefühle mit den Störungen des Intellekts zusammenhängt, so entscheidend ist doch letzten Endes das Gefühl selbst, von dessen Beschaffenheit die gesamte Wertsinnsentwicklung und die Willenshandlungen wesentlich abhängen.

Von experimentellen Prüfungen her ist ja bekannt, daß ein abgegebenes sittliches Urteil kein Gewissensurteil zu sein braucht und kein willentliches Verhalten im Sinne der sittlichen Tat verbürgt. Daher kommt es auch, daß andererseits gewisse geistig schwache Kinder trotz der erheblichen intellektuellen Mängel, durch Gutmütigkeit und Folgsamkeit ausgezeichnet, nicht so auffällig schwer erziehbar sind wie andere, die intellektuell höherstehen, aber stärkere Gefühlsdefekte und psychopathenhafte Züge aufweisen, die bis zu einem Verflochtensein von Geistesschwäche und psychopathischer Konstitution führen können.

Die annähernd normal entwickelten sinnlichen Gefühle räumen den jeweils gegebenen äußeren Reizen einen erhöhten Einfluß auf den Heilzögling ein. Lockende Essereien verleiten ihn äußerst leicht zu Vertrauensbrüchen. Das bunte Leben auf der Straße, vor den Schaufenstern der Hauptgeschäftsstraßen, auf den Rummelplätzen, in den Kinos locken ihn an und veranlassen ihn oftmals, sich auf unrechtmäßige Weise in den Besitz von Geld zu setzen, um sich sinnlichen Genüssen hingeben zu können. Zuweilen ruft das wechselvolle Straßenleben Schulschwänzen und Herumstreichen hervor. Die Reihe der Vergehen beginnt dann oft mit dem Fortlaufen oder dem Diebstahl und führt zu Lügen, Betrügereien und weiteren Diebstählen.[206]) Wo auf der Straße eine Sensation die Menschen festhält, bei Demonstrationen, Unruhen, Unglücksfällen, Krankentransporten, Feueralarm, bei Schlachthäusern und Schlägereien sind auch meist die Hilfsschulkinder zugegen. Die Freude an wechselnden Eindrücken und am Bewegten verleiten hin und wieder zum Spiel mit Feuer, das bei der mangelnden Ueberlegung des geistig schwachen Kindes leicht zur ungewollten Brandstiftung führen kann. Die Vorliebe für sinnlich wahrnehmbare Veränderungen äußert sich zuweilen in jüngeren Jahren im Zerstörungstrieb, der die Dinge der Umwelt, vor allem das Spielzeug zerschlägt, auch Tierquälereien, wie Bein- und Flügelausreißen der Fliegen, zur Folge hat.

Im engsten Zusammenhang mit den sinnlichen Gefühlen stehen die Aeußerungen sinnlicher Triebhaftigkeit. Außer den eben schon erwähnten Taten rufen sie auch Grausamkeiten gegen kleinere Geschwister und jüngere Spielgefährten hervor, wobei nach Ziehen die Schadenfreude hauptsächlich das treibende Motiv sein soll.[207]) Vor allem aber sind sexuelle Taten leicht die Folge sinnlicher Trieb-

206) Th. Ziehen, a. a. O. Kap. über Fortlaufen [fugues] S. 109.
207) Th. Ziehen, Die Geisteskrankheiten im Kindesalter, S. 109.
Siehe: Kap. B. a. Gefühlsleben S. 56.

haftigkeit. Sie äußern sich häufig, mit mangelndem Schamgefühl gepaart, in Onanie, Spielereien an den Geschlechtsteilen anderer, frühzeitigen „Kohabitationsversuchen" und in einem regen Interesse für alles, was eine sexuelle Note trägt, wie schamlose Bilder, schlechte Worte und Redensarten, Liederverse sexuellen Inhalts, sexuelles Gebahren der Tiere usw.. Für die Mädchen ist dauernd die Gefahr des Verfalls in die Prostitution gegeben. Dabei kommt es bei allen sexuellen Handlungen vor, daß sie zunächst nur als Spielerei und Nachahmung oder durch Verführung unter allerlei Versprechungen beginnen und die sexuelle Lust und Begierde sich erst sekundär einstellen. Aber auch vorzeitiges Erwachen sexueller Neigungen ist nicht selten.

Im Vordergrunde steht immer die Befriedigung der egoistischen sinnlichen Affekte und Triebe, deren Nachwirkungen aber bald wieder verblassen. Auch Anzeichen von wirklicher Reue sind selten. Meist handelt es sich um kurze Aufwallungen von wenig Nachhaltigkeit, in der Regel aber nur um den ersten Schrecken, den die Entdeckung der Tat verursacht hat, und um die Furcht vor eventuellen Strafen. Daher muß immer mit Wiederholungen geschehener Vergehen gerechnet werden.

Besonders verhängnisvoll für das sittlich-soziale Handeln wirken aber die erhebliche Herabsetzung oder das Fehlen der sogenannten höheren Gefühle, zu denen auch die altruistischen gehören. „Die egoistischen Gefühlsbetonungen, die, wie die Psychologie lehrt, auf sehr viel einfacheren und meistens auch anschaulicheren Vorstellungsassoziationen beruhen als die altruistischen Gefühlsbetonungen, überwiegen durchaus. Mitleid und Mitfreude werden oft ganz von Schadenfreude und Neid verdrängt. Undankbarkeit und Rachsucht werden selten vermißt. Pflichtgefühl und Respekt wird man hier und da vergebens suchen. Der Sinn für Recht und Unrecht kann erheblich geschädigt sein oder vollständig fehlen. Sehr ausgesprochen ist oft auch der Mangel an Wahrheitsliebe." [208]) Das Fehlen altruistischer und sonstiger ethischer Gefühle beeinflußt nicht nur die Begriffsbildung auf ethischem Gebiet, sondern unterbindet vor allem ein Handeln im ethischen Sinne. Der normalerweise vorhandene Kampf der Motive findet beim geistig schwachen Kinde häufig nicht statt. Hemmungslos und unbedacht geht es seinen sinnlich-egoistischen Trieben nach. Seine Willensschwäche äußert sich meist in einem Sichgehenlassen. Zornausbrüche, Wutanfälle, leichtes tätiges Angreifen des Mitschülers sind ihre Ergebnisse, aber auch mangelnde Ausdauer und Arbeitsscheu, da das Hilfsschulkind gern Entbehrungen und Anstrengungen aus dem Wege geht. Die allgemeine Willensschwäche äußert sich aber auch in der großen Labilität des psychischen Gesamtcharakters und in der starken Suggestibilität. Das geistig schwache Kind ist daher leicht verführbar. Gern wird es zum Ausführen von Taten angehalten, die intellektuell Vollwertigere angestiftet und ausgeklügelt haben, die aber nach der Entdeckung der Tat leicht die Schuld von sich abwälzen und dem

[208]) Th. Ziehen, a. a. O. S. 100, siehe: Kap. B a. Gefühlsleben S. 54.

hilflosen Hilfsschulkind allein zuschieben. Häufig werden auch Hilfsschulkinder zum sogenannten „Schmierestehen" verwandt, da ihnen ein feinfühliges lebendiges Gewissen, das „moralische Fingerspitzengefühl", fehlt, das den Normalen oft ahnungsmäßig vor mancher schlechten Tat bewahrt.

Im schulischen Leben fallen diese Kinder durch Streit, Schlägereien, Gehässigkeiten, Klatschsucht, Beschuldigungen, Beschimpfungen und Fluchen auf. Negativismus, asoziale und antisoziale Einstellung erschweren die Entstehung von Freundschaften untereinander und stehen der Bildung einer Klassengemeinschaft als Wertgemeinschaft hemmend im Wege.[209])

So einleuchtend sich die Schwererziehbarkeit des Heilzöglings der Hilfsschule aus seiner psychischen Verfassung heraus ergibt, so niederdrückend die aufgezeigte Handlungsweise auch auf den ersten Blick wirken mag, so ist doch immer zu bedenken, daß die angeführten Momente nur äußerst naheliegende Möglichkeiten einer Entwicklung sind. Es kann so sein; aber auf keinen Fall muß es unbedingt so sein, vor allem nicht, wenn der heilerzieherische Bildungsgang seinem Ende zuneigt. So sicher es ist, daß jedes geistig schwache Kind ganz besonders erziehungsbedürftig und erziehungsschwierig ist, so sicher ist aber auch die Tatsache, daß das Hilfsschulkind bei besonderer Behandlung sittlich bildungsfähig ist. Die ungeheuren Schwierigkeiten, die sich dem Heilerzieher in den Weg stellen, dürfen auf keinen Fall zu der Ueberzeugung führen, daß das Hilfsschulkind unsittlich handeln müsse, da das in seiner seelischen Anlage unabänderlich begründet liegt.[210]) Dann wären alle Bemühungen der Heilerziehung vergeblich. Dem widersprechen auch die täglichen Erfahrungen.

Allerdings dürfen im Erziehungsvollzug an das sittliche Handeln des Heilzöglings nicht gleich die höchsten Anforderungen gestellt und die höchsten Maßstäbe angelegt werden.[211]) Es kann auch nicht — bildlich gesprochen — von einem Nullpunkt aus der positive Aufbau beginnen, sondern meist heißt es, ein Stück negativen Weges nachzuholen. Auch kann es nicht so sein, erst alles Hemmende und alle schon vorhandenen Schäden ausrotten zu wollen, bevor der eigentlich positive Fortgang der Erziehung beginnt; vielmehr wird durch positive Erziehungsarbeit auch das Stück negativen Weges

---

209) Eindrucksvolle Beispiele für die Schwererziehbarkeit der Hilfsschulkinder aus dem praktischen Schulleben gibt Bartsch in seinem Buch „Das psychologische Profil" S. 8. Es handelt sich da um die Wiedergabe von 25 Schulberichten über Hilfsschulkinder, die — angefangen bei einer beliebigen Nummer des Hauptbuches — im Auszuge alle Momente der Schwererziehbarkeit besonders herausgreifen. Siehe auch Gossow, „Das Hilfsschulkind der Großstadt und sein Milieu", Ztschr. „Die Hilfsschule" 1931, 3, S. 158.

210) Einen solchen Standpunkt vertritt Sollier in „Der Idiot und der Imbezille". Hamburg 1892, S. 92. Vergl. Heller, Grundriß der Heilpädagogik S. 319, desgl. Ztschr. „Die Hilfsschule" 1931, 3, S. 158.

211) Lesemann, Vor welche Aufgabe stellt uns die Kriminalität unserer Hilfsschüler? Ztschr. „Die Hilfsschule" 1928, 7, S. 32: „Schwachgeistige sind i. A. immer als erziehungsfähig zu bezeichnen, wenn die Aussicht vorhanden ist, sie dahin zu beeinflussen, daß sie sich rein äußerlich wohl verhalten."

mit überwunden werden müssen. Dem Heilzögling Mut zu machen, ist dabei eine wichtige Aufgabe. Der spezifisch heilpädagogische Charakter aber besteht darin, für die als Tatsache gegebene, manchmal schon verbildete Sonderform die Ansatzstelle zu finden, von der aus sich auf Seiten des Heilzöglings eine Bereitschaft und ein willentliches und wenn möglich, auch freudiges Mittun ergibt. Um dieses Ziel zu erreichen, kommt es darauf an, weitgehende Strukturzusammenhänge innerhalb des seelischen Gesamts herzustellen.

Damit ist schon angedeutet, daß ein Unterricht, der die erziehliche Aufgabe durch Wort und Lehre erreichen will, das Ziel der Hilfsschulerziehung verfehlt, da Worte allein nicht nachhaltig genug einwirken. Ein bloßer Unterricht bietet viel zu wenig Gelegenheit zum Handeln in wirklichkeitsentsprechenden, lebensvollen Situationen, das für den erziehlichen Erfolg der Hilfsschularbeit unbedingt erforderlich ist. Auch reicht für das Hilfsschulkind eine Erziehung nicht aus, die nur dann einsetzt, wenn das Unterrichtsgeschehen als solches, das Lesen-, Schreiben- und Rechnenlernen, das Erzählen, Memorieren usw., vom Heilzögling aus durch Unaufmerksamkeit, Ungehorsam, sogenannte Faulheit, dumme Streiche, Streit mit Mitschülern, Frechheit usw. gestört wird und nun die üblichen Erziehungsmittel vom guten Zureden und Ermahnen bis zur empfindlichen Strafe hin einsetzen. Auch kann die erziehliche Aufgabe nicht neben einem Sonderunterricht als Wissens- und Kenntnisvermittlung geschehen, da das Hilfsschulkind vom erlangten Wissen und der erlangten Einsicht her — vorausgesetzt, daß es sie im bloßen Unterricht überhaupt gewinnt, was wir bezweifeln — keine Brücke zu seinem eigenen Tun schlägt.

Vielmehr muß das gesamte heilerzieherische Bildungsgeschehen so gestaltet werden, daß es — wertgerichtet im Ziel — Erziehung und Unterricht mit all seiner speziell heilpädagogischen Kräftebildung, seiner Lebensbezogenheit usw. gleichzeitig umfaßt, wobei der wichtige Erziehungsvorgang, der sich durch selbsttätiges Handeln vollzieht, oft erst die Unterrichtsbereitschaft und Unterrichtsmöglichkeit schafft. Dabei kommt der Kenntnis- und Wissensvermittlung keine unbedeutende Rolle zu, doch wird sie auf das Maß des Möglichen und unbedingt Lebensnotwendigen beschränkt, wird nicht vornehmlich um ihrer selbst willen betrieben, sondern ergibt sich mit als Ergebnis des gesamten heilpädagogischen Bildungsgeschehens. Mit Rücksicht auf die soziale Brauchbarkeit, die nicht in erster Linie vom Wissen abhängig ist, sondern vom inneren Wert des Menschen, von dem Verhältnis, das er auf Grund seiner Bildung zu anderen findet, steht die Erziehung als die umfassendere und bedeutendere Aufgabe gegenüber der Wissens- und Kenntnisvermittlung durchaus im Vordergrund. Gelingt es nicht, im Sinne einer Wertsinnsentwicklung aus dem Heilzögling einen noch brauchbaren Menschen zu machen, was nützt ihm dann all sein Wissen und Können, selbst, wenn es auf Grund der geschicktesten Sondermethoden an ihn herangebracht wurde? Diese geforderte Vereinigung von Erziehung und Unterricht, bei der die Erziehung das Wichtigste ist, ist ein wesentliches Merkmal des heilpädagogischen Bil-

dungsgeschehens und mündet durchaus in die von uns aufgestellten Forderungen einer heilpädagogischen Methode ein, bei deren Herausstellung es immer wieder auf speziell heilpädagogische Kräftebildung, auf Erfassung der Gesamtpersönlichkeit, auf Selbsttun und Mittun, auf manuell-geistiges Tätigsein und Handeln usw. ankommt. Erst von dem Gedanken der Schwererziehbarkeit des Heilzöglings und von der erziehlichen Aufgabe der Hilfsschule her werden die Forderungen des Gesamtunterrichtes, des Heimatprinzips, des Erlebnisunterrichtes, des heilpädagogischen Arbeitsunterrichtes und vor allem der Handbetätigung als intensivstes Bildungsprinzip recht deutlich und in ihrer Notwendigkeit erkannt.

Wir stimmen daher vollständig mit Hanselmann überein, wenn er sagt: „Von jedem Vorschlag zur Erneuerung der Erziehung wollen wir genau so viel halten, als er der Erziehung des Gefühls- und Willenslebens Raum gibt und Mittel und Kräfte zuführt". ... „Wenn wir uns ständig dessen bewußt bleiben, daß beim Geistesschwachen neben der mangelhaften Entfaltung des verstandesmäßigen Verhaltens auch Gefühls- und Willensleben in ihrer Entwicklung gehemmt sind, dann sind wir vorbereitet darauf, Mittel und Wege zu suchen, Gefühls- und Willensleben auf ganz besondere Weise und mit ganz besonderem Bemühen zu pflegen und zu bilden, damit diese Grundlagen der Menschwerdung, der Charakterbildung beim Geistesschwachen vor allem gefestigt werden." [212])

Diese Gedanken ziehen für die praktische Gestaltung des heilerzieherischen Bildungsgeschehens einschneidende Folgen nach sich. Will die Hilfsschule ihre Aufgabe erfüllen, so muß sie von dem „Nur-unterrichten-wollen" loskommen und die letzten Fesseln einer geschichtlichen Entwicklung von der Volksschule her abstreifen. Die Hilfsschule muß mehr sein und wollen als nur eine Schule, die einen Spezialunterricht in üblichen Schulfächern erteilt.

Das normal veranlagte Kind vermag unter Umständen auf Grund seiner geistig-seelischen Kräfte von sich aus — oft unter einer erstaunlichen Stärke des Vergessens von Schulkenntnissen — das nachzuholen, was die Schule versäumt hat und was das unerbittliche Leben von ihm verlangt. „Das Leben bildet und wird sein Erzieher, wenn es ihn auch oft hart und unmethodisch genug anfaßt." [213]) Anders das geistig schwache Kind! Es trägt nicht so viel geistig-seelische Selbstentfaltungskraft in sich, daß es von sich aus vom Leben so viel lernt, wie unbedingt erforderlich ist. Es lernt nicht von selbst im erforderlichen Maße zu, es lernt nicht von selbst im erforderlichen Maße um, es wird auch nicht von selbst durch Schaden im erforderlichen Maße klug, sondern es zerschellt am Leben, wenn es nicht durch die Schule selbst in dieses Leben hineinerzogen wird. „Das geistesschwache Kind ist nicht nur geschwächt in Bezug auf das Lernen in der Schule, es ist auch lernschwach in allem, was das Leben anbelangt." [214]) Darum muß die Hilfsschule zur

212) Hanselmann, Einführung in die Heilpädagogik S. 135.
213) Derselbe, a. a. O. S. 154.
214) Derselbe, a. a. O. S. 155.

„Werkstatt", zur „Lebenswerkstatt" werden, „eine Stätte in der die Kinder werken und wirken, wo sie Denken, Fühlen und Wollen in dem Zusammenhange erfahren und erleben sollen, in welchem das große, das unmittelbare Leben später an sie herantritt." [215]) Daher kommt der Handbetätigung im aufgezeigten Sinne und dem in Arbeitsgemeinschaften sich vollziehenden werklichen Tun im Garten, in der Werkstatt, in der Küche, im Hause usw. die allergrößte Bedeutung zu.

Mit voller Absicht haben wir deshalb bei der Schilderung der Schwererziehbarkeit des Hilfsschulkindes Beispiele aus dem Leben und Folgerungen für das Handeln im Leben gezogen und nicht nur die Schwererziehbarkeit herausgestellt, wie sie im reinen Unterricht hervortritt. Das heilpädagogische Bildungsgeschehen muß so gestaltet werden, daß lebenswirkliches Handeln möglich ist. Nur dann kann die Hilfsschule ihre Aufgabe voll erfüllen, nur dann kann sie aber auch ihre Aufgabe im einzelnen voll erkennen. Man verweise nicht darauf, daß solche Forderungen sich nur in einer Anstalt verwirklichen lassen. Es gilt, in diesem Sinne die Hilfsschule zur heilpädagogischen Anstalt um- und auszugestalten. Vieles von dem, wodurch die Anstalt, das Heim besonders erziehlich auf die Heilzöglinge einwirkt, muß die Hilfsschule in ihre Arbeit und in ihren Unterricht aufnehmen. Die Notwendigkeit dieser Forderung wird besonders deutlich, wenn wir die Stellung des Hilfsschulkindes im Kultur- und Wirtschaftsleben erörtert und die erziehliche Aufgabe von der Kulturgemeinschaft her in sozial-soziologischer Hinsicht beleuchtet haben.

C. Die Stellung des Hilfsschulkindes im Kultur- und Wirtschaftsleben und ihr Einfluß auf die Gestaltung des Bildungsplanes.

Unter Kultur verstehen wir mit Spranger einen „individuell bedeutsamen Sinn- und Wertzusammenhang, der Wirklichkeit geworden ist und daher in einer realen Gesellschaft als motivsetzender Wirkungszusammenhang lebt." Kultur ist also immer etwas Sinn- und Wertbezogenes und steht im Gegensatz zur sinnfreien, mechanischen Natur. Die Wirtschaft als Trägerin ökonomisch-sozialer Werte ist daher durchaus als Kulturerscheinung anzusehen. Sie steht nicht, wie man so oft meint, außerhalb jeder Kultur oder bildet gar nur die Grundlage derselben. Ihr Wertgehalt als eine potentielle Kraft kann daher auch in einem Bildungsgeschehen wirksam werden, indem sich der Geist des zu Bildenden an ihr entzündet und dadurch auf eine höhere Stufe gehoben wird. Ganz gleich, ob man die ökonomischen Werte in einer Rangordnung als unterste Stufe hinstellt oder nicht: ein möglicher bildender Einfluß kann ihnen nicht abgesprochen werden, zumal, wenn man ihre Verflechtung mit anderen als rein wirt-

[215]) Hanselmann, Einführung in die Heilpädagogik, S. 156.

schaftlichen Werten, z. B. den sozialen, bedenkt. Da für den Aufbau des individuellen Geistes seine Werterlebnisse und Wertungsachsen, sowie die strukturelle Persönlichkeit entscheidend sind und der Sinn des Heilzöglings der Hilfsschule auf möglichst konkrete Wirklichkeitszusammenhänge gerichtet ist, kann ein heilerzieherisches Bildungsgeschehen an den kulturellen Werten auf wirtschaftlich-sozialem Gebiet nicht vorübergehen, besonders, da es für einen Bildungsprozeß nicht gleichgültig sein kann, ob das zu bildende Individuum in die Struktur des Wirtschaftslebens sich eingliedert und hineinwächst oder nicht. Eine heilpädagogische Bildungsarbeit, der ganz besonders die Aufgabe zufällt, den Heilzögling für das Leben, also auch für das kulturell-wirtschaftliche, zu ertüchtigen und deren Berechtigung heute zum großen Teil von der Erreichung der positiven Antwort auf die Frage „Noch erwerbsfähig oder nicht?" abhängt, muß die Erscheinungen des Wirtschaftslebens als Bildungsmöglichkeiten vorwiegend aufspüren und in ihren Bildungsplan mit einbeziehen.

Dabei sollen und können Nützlichkeitsmomente nicht ausgeschaltet werden. Doch darüber hinaus ist eine gesicherte Existenz wirtschaftlicher Art eine z. T. notwendige Voraussetzung für alle über bloße vitale Bedürfnisbefriedigung hinausgehenden Interessen und stellt, pädagogisch gesehen, einen günstigen Boden dar, auf dem eine geistige, sittliche und religiöse Entwicklung leichter ermöglicht ist. Andererseits bildet eine Beschäftigung im Wirtschaftsleben einen wirksamen Schutz gegen Verwahrlosung und innere Gefährdung jeglicher Art, vor allem gegen Vergehen und Verbrechen, soweit sie durch soziale und wirtschaftliche Nöte hervorgerufen oder begünstigt werden.

Volkswirtschaftlich gesehen aber bedeutet die wirtschaftliche Ertüchtigung des Hilfsschulkindes eine Herabsetzung der Fürsorge- und Armenlasten und eine Verminderung der bloß konsumierenden Volksgenossen.

Es ergibt sich daher die Frage: ob und inwieweit die Eingliederung des Heilzöglings der Hilfsschule ins Wirtschaftsleben erreicht werden kann und in welcher Weise sich das heilpädagogische Bildungsgeschehen auf diese Art der Bildung einzustellen hat?

a) Berufseignung und soziale Brauchbarkeit.

Einen deutlichen Hinweis auf die Möglichkeit wirtschaftlicher Tüchtigkeit (Erwerbs- u. Existenzfähigkeit), und die Art des zukünftig auszuübenden Berufes des Heilzöglings geben uns die vorhandenen Statistiken, von denen es nunmehr schon mehrere gibt.[216])

[216]) Wintermann, Feststellungen über die nach beendeter Schulfrist entlassenen Hilfsschulkinder, Bericht über den XI. Verb. Tg. der Hilfsschulen Deutschlands, Halle 1927, S. 67.

Hofmann, Erhebungen über die Berufsfähigkeit entlassener Hilfsschüler, Ztschr. „Die Hilfsschule". 1931, 3, S. 132.

Stets, Das Hilfsschulkind in seiner wirtschaftlichen Bedeutung, Ztschr. „Die Hilfsschule" 1930, 4, S. 201.

Bappert, Zur Berufsfähigkeit der Hilfsschüler, Halle, 1927 S. 209.

Truschel, Die wirtschaftliche und soziale Bedeutung unseres Hilfsschul-Neubaues sowie der Hilfsschule im allgemeinen, „Die Pestalozzischule zu Halle a. S.", Selbstverlag des Magistrats.

Notgedrungen haftet ihnen allen der Mangel einer nicht ganz erlangten Vollständigkeit an. Außerdem sind zur besseren Uebersicht zahlreiche differenzierte Berufe zu Berufsarten einheitlicher Art zusammengefaßt. Dennoch bilden sie für unsere Zwecke ein brauchbares Material, da es uns nicht auf die spezielle Berufsausbildung als solche ankommt, sondern auf die allgemeine Möglichkeit eines Berufes oder einer Beschäftigungsart überhaupt und ihren Einfluß auf das Bildungsgeschehen.

Die folgenden Angaben und Folgerungen gründen sich auf die bisher umfassendste Statistik, die im Jahre 1926 vom Verbande der Hilfsschulen Deutschlands aufgestellt wurde.[217])

Danach waren von 40 963 Hilfsschulkindern nur 8,67 % beschäftigungslos. Mag bei der Beurteilung dieser Zahlen der Prozentsatz der Nichtbeschäftigten ziemlich niedrig erscheinen, also ein günstiges Licht auf die Erlangung der Berufs- und Erwerbsfähigkeit geworfen werden, so wird dieses Verhältnis unter Umständen noch günstiger, wenn wir bedenken, daß durchaus nicht feststeht, ob diese Nichtbeschäftigten tatsächlich erwerbsunfähig waren oder ob sie nur durch äußere, rein volkswirtschaftliche Umstände (allgemeine Wirtschaftskrise nach dem Kriege) der Beschäftigung entbehrten.[218]) Doch selbst, wenn die Zahl der Nichtbeschäftigten erheblich **größer** wäre — sie wird es zu gewissen Zeiten bestimmt sein —, ist dennoch durch diese Zahlen die Erlangung einer Erwerbsfähigkeit, zumindesten die Erlangung einer Arbeitsfähigkeit des Hilfsschulkindes für das Wirtschaftsleben erwiesen.

Doch für die Bestimmung des Lebens- und Kulturkreises des Hilfsschulkindes und seine wirtschaftliche Ertüchtigung ist die nähere Bestimmung der Beschäftigung von Bedeutung.

Von 21825 erwerbstätigen Knaben waren 23,14 % im Handwerk, 38,56 % in der Industrie, 17,01 % in der Landwirtschaft, 1,78 % bei Behörden und 19,04 % in sonstiger Beschäftigung tätig. Von den 15 785 erwerbstätigen Mädchen wurden in gelernten Berufen 5,98 %, in der Industrie 22,58 %, in der Landwirtschaft 7,03 %, bei Behörden 0,63 %, im Haushalt 28,03 %, im Haushalt der Eltern 29,32 % und in sonstiger Beschäftigung 6,43 % beschäftigt.

Obwohl die Zahl derer, die im Handwerk tätig sind, ziemlich groß ist, muß dennoch auf Grund von Erfahrungen gesagt werden, daß eine handwerkliche Ausbildung heutzutage für das Hilfsschulkind im allgemeinen nicht mehr in Frage kommt und eine solche im eigenen Interesse des Hilfsschulkindes nicht mehr erwünscht sein kann. Der Existenzkampf des Handwerks verlangt heute vollwertige Kräfte nach jeder Richtung hin; denn allein durch Leistung von Qualitätsarbeit wird es dem Handwerk in Zukunft möglich sein, einen Platz innerhalb des Wirtschaftslebens zu behaupten. Neben

217) Wintermann a. a. O, S. 67.

218) Stets gibt auf Grund der Erhebung des Unterverbandes Rheinland für d. Gesolei 1926 von 1321 Knaben 3,5 %, von 949 Mädchen 7 % als erwerbsunfähig an. Ztschr. „Die Hilfsschule" 1930, 4, S. 215.

einer großen Geschicklichkeit als Vorbedingung einer ganz besonders sorgfältigen und gewissenhaften Ausführung werden zur Leistung von Qualitätsarbeit auch geistige Fähigkeiten verlangt, die der Hilfsschüler — abgesehen von einigen Ausnahmen — nicht aufzuweisen hat. Er besteht daher meist den theoretischen Teil der Gesellenprüfung nicht. Nach der Lehrlingszeit ist er in der Regel nicht imstande, den Konkurrenzkampf mit den besseren Kräften seiner Mitgesellen aufzunehmen, so daß er nach durchgehaltener Lehrzeit, was schon selten ist, noch seltener später seinen Platz innerhalb des erwählten Handwerks hält oder behauptet.[219] Zur Selbständigkeit aber, wie sie für den älteren Handwerker wünschenswert ist, fehlt dem Hilfsschüler besonders in geistiger Hinsicht jegliche Vorbedingung.

Die vorwiegend geistige Arbeit, die bei den Behörden und in den kaufmännischen Berufen zu leisten ist, läßt auch hier die Hilfsschulkinder so gut wie vollständig ausscheiden.

Dagegen geben die hohen Prozentzahlen der Beschäftigten in der Industrie (38,56), in der Landwirtschaft (17,01) und in sonstiger Beschäftigung (19,04) den Hinweis auf die für die Hilfsschulkinder geeignete Tätigkeit im späteren Wirtschaftsleben. In beruflicher Hinsicht handelt es sich dabei um die sogenannten „angelernten" und „ungelernten" Berufe.

Die so sehr geeignet erscheinende Tätigkeit in der Landwirtschaft kommt nur für landwirtschaftliche Gegenden in Frage, ist also heimatlich bedingt.[220] Eine Verschickung von Großstadtkindern in landwirtschaftliche Bezirke, z. B. nach Ostpreußen, hat gezeigt, daß das Hilfsschulkind trotz der guten Entwicklung, die es dort nahm, so sehr heimatbedingt, bodenständig und mit der Großstadt verwachsen ist, daß es nach einiger Zeit in die Heimatstadt zurückkehrte, um dort selbst unter der Bedingung der Beschäftigungslosigkeit zu verweilen.[221] Diese Tatsache sagt aber nichts gegen die sonstige Geeignetheit landwirtschaftlicher Beschäftigungen für Hilfsschulkinder.

---

219) Stets, Das Hilfsschulkind in seiner wirtschaftlichen Bedeutung, Zeitschrift „Die Hilfsschule" 1930, 4, S. 211 bestätigt, „daß qualifizierte, gelernte Berufe für das Hilfsschulkind nicht in Frage kommen", ebenso

Bappert, Zur Berufsfähigkeit der Hilfsschüler, S. 198-201.

Wiegand, Über die berufliche Versorgung der Hilfsschüler, Ztschr. „Die Hilfsschule" 1931, 8, S. 483: „Wir müssen von der Wahl eines gelernten Berufes, sowohl im Handwerk wie in der Industrie dringend abraten".

Breitbarth, Die Berufs- und Erwerbsfähigkeit des Hilfsschülers, Bericht ü. d. XI. Verbtg. d. Hilfsschl. Dtschld. macht S. 57/58. folgende Angaben:

Hamburg, von 1267 Hilfsschulkindern 1922-1925, ergriffen 162 gelernte Berufe. Bei der Abgabe des statistischen Materials waren noch 77 in ihnen tätig.

Lübeck, von 129 Hilfsschulkindern, 1920-1923, traten 13 in die Meisterlehre ein, nur 7 haben nicht gewechselt.

Halle, von 371 Hilfsschulkindern, 1918-1925, haben sich 54 gelernten Berufen zugewandt. Davon haben 6 die Gesellenprüfung bestanden, während 25 aus den Jahrgängen 1923-1925 noch in der Lehre sind.

220) Vgl. Fuchs und Wintermann, Aussprache über „Die soziale Fürsorge für die aus der Hilfsschule Entlassenen". Bericht über den IX. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands, Halle 1913, S. 79—81.

221) Breitbarth, Die Berufs- und Erwerbsfähigkeit der Hilfsschüler, Bericht über den XI. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands, S. 59.

Wir müssen uns hinsichtlich der landwirtschaftlichen Arbeit für einen Teil der Hilfsschulkinder (Großstadtjugend) genau so wie für das Handwerk nicht von wünschenswerten Ideen bei Beurteilungen und zu ergreifenden Maßnahmen leiten lassen. Vielmehr gilt es, den wirklichen Verhältnissen ins Auge zu sehen, besonders auch in Hinsicht auf die Arbeit in der Industrie.

Lange Zeit hat man für Hilfsschulkinder eine Beschäftigung in der Industrie für ungeeignet gehalten. Soweit dabei besonders verantwortungsvolle Stellungen in Frage kommen, bei denen z. B. durch Nachlässigkeit das Leben der Mitarbeitenden gefährdet ist oder beträchtlicher Sachschaden angerichtet werden kann, besteht diese Ansicht zu Recht. Doch dürfte sie gegenüber den zahlreichen noch übrigbleibenden Beschäftigungen in der Industrie nicht haltbar sein. Im Gegenteil: das Hilfsschulkind nimmt zur Maschine durchweg eine bejahende Stellung ein. Sie ist ihm etwas selbstverständlich Gegebenes, das es interessiert. Eine seelisch-romantische Einstellung, die das Ideal der Arbeit in der „reinen, beseelten" Handarbeit sieht, ist nicht vorhanden, kann daher auch nicht störend auf das Verhältnis zwischen Mensch und Maschine einwirken. Ja, auf Grund seiner psycho-physischen Gesamtverfassung ist das Hilfsschulkind nach der Schulzeit geradezu für die Arbeit an der Maschine (besonders Metall-, Textil-, Papier- und Kartonnageindustrie) prädestiniert. Auf einem Platze, wo geistig-vollwertige Menschen wegen der mechanischen und höchst einseitigen Tätigkeit sich seelisch unglücklich fühlen, so daß eine derartige Beschäftigung auf die Dauer für ihr innerstes Menschentum zur Gefahr wird, fühlt sich das ehemalige Hilfsschulkind wohl. Die zu vollbringende Leistung entspricht seinen Anlagen und Kräften, oft auch seinen Interessen und Neigungen so, daß sich in ihm ein Wertgefühl hinsichtlich seiner Funktion im Wirtschaftskörper entwickeln kann, während andererseits bei zu schwierigen Anforderungen eines Berufes die notwendig sich ergebenden Minderwertigkeitsgefühle jegliche Fortentwicklung des Geistig-Schwachen hemmen und alles früher durch die Hilfsschule Erreichte wieder zerstören können. Mit dem weiteren Fortschritt der Rationalisierung in der Industrie ergeben sich für das Hilfsschulkind immer mehr geeignete Berufe, schätzt man doch die in der industrialisierten Wirtschaft auszuübenden verschiedenen „funktionellen Tätigkeiten" auf ungefähr 30 000.[222]) Henry Ford, ein Hauptvertreter moderner Rationalisierungsbestrebungen sagt: „In einer differenzierten Industrie gibt es mehr Posten, die von Blinden ausgeführt werden können, als Blinde vorhanden sind. Ebenso gibt es mehr Stellen für Krüppel als Krüppel auf der Welt. Es ist Verschwendung, einen kräftigen Menschen zu einer Arbeit zu gebrauchen, die ebenso gut von einem Krüppel geleistet werden könnte. Es ist eine haarsträubende Verschwendung."[223])

---

[222]) Zahlangabe nach Friedrich Schlünz, Wirtschaft und Kultur, aus „Beruf-Mensch-Schule", Tagungsbericht der Entschiedenen Schulreformer, Frankfurt a. M. 1929, S. 12.

[223]) Ford, Mein Leben und mein Werk, S. 245.

Diese Worte dürfen mit einer größeren Wahrscheinlichkeit auch auf die sehr differenzierte Gruppe der Geistig-Schwachen angewandt werden, für die es in der Wirtschaft mehr Berufe gibt, als Eignungstypen vorhanden sind. Vielleicht sind die Geistig-Schwachen aus diesem Grunde Henry Ford gar nicht als etwas Besonderes aufgefallen.[224])

Die Geeignetheit für angelernte und ungelernte Berufe beweist auch die Statistik durch die hohen Zahlen in der Rubrik „sonstige Beschäftigung" (19,04 %). Es handelt sich dabei um sehr unterschiedliche Arbeiten, die sich schwer unter einheitliche Gesichtspunkte zusammenfassen lassen, bei denen es aber häufig darauf ankommt, Güter und Gegenstände aller Art von einem Ort zum anderen zu befördern, wie Beschäftigungen als Kutscher, Beifahrer, Laufbursche, Hofarbeiter usw..

Die Statistik über die Beschäftigung der Mädchen weist die größten Zahlen mit 57 % bei der Beschäftigung im Haushalt auf. Das ist ein in jeder Beziehung erfreulicher Tatbestand, da das weibliche Geschlecht zur menschenpflegerischen Arbeit, wie sie der hauswirtschaftliche und hausmütterliche Beruf in sich einschließt, berufen ist, ganz gleich, in welcher Betriebsart eine derartige Beschäftigung ausgeführt wird. Dieser Beruf aber ist besonders geeignet, die Entwicklung der Persönlichkeit zu ermöglichen, da er die Bindung des eigensten Innern, ja, des Schicksals an den Beruf verlangt. Daher sind auch schon seit einiger Zeit Bestrebungen zu beobachten, die wegen des Vorhandenseins der inneren Berufenheit im Hausfrauenberuf diesen als „gelernten" Beruf gewertet wissen wollen.

Der hauswirtschaftliche Beruf für die Mädchen erhält seine besondere Bedeutung dadurch, daß sehr viele Hilfsschulmädchen später heiraten und dann selbst einen einfachen Haushalt zu führen haben.[225])

Ueber die Beschäftigung der Mädchen in gelernten Berufen und bei Behörden gilt auf Grund ihrer seelischen Beschaffenheit und der niedrigen statistischen Zahlen im allgemeinen dasselbe, was schon über die Knaben gesagt wurde, nur kommt hier noch der geringe Prozentsatz der in sonstiger Beschäftigung (6,43 %) und in der Landwirtschaft (7,03 %) Tätigen hinzu.

---

224) Für die Wirtschaft und die Durchführung der Rationalisierung liegt die Aufgabe vor, die verschiedensten Arbeitsplätze nicht mit überwertigen, sondern mit den geeignetsten Kräften zu besetzen. — Sie wird es sich auf die Dauer nicht leisten können, überwertige Kräfte zu bezahlen, während bei der Beschäftigung Geistig-Schwacher an den geeigneten Stellen, der Volksgemeinschaft durch Herabminderung der erheblichen sozialen Lasten gedient wäre und die Wohlfahrtspflege eine für die Allgemeinheit tragbare Form erlangen würde. Kley sagt: „Die größten Kosten, welche hierdurch (Erziehung) entstehen, sind gering zu bewerten gegenüber den Schäden, welche durch kriminell gewordene Imbezille entstehen, und den Kosten, welche der Staat für Strafverfolgung und Strafvollstreckung aufwenden muß und welche ihm, wegen der Vermögenslosigkeit wohl fast aller krimineller Imbezillen dauernd zur Last fallen". „Der geistig Schwache und das Strafgesetz" aus „Der geistig Schwache in Schule und Leben", Halle 1927, S. 30.

225) Eine Statistik über die Zahl der verheirateten Hilfsschulmädchen ist m. W. noch nicht aufgestellt worden.

Für die Zukunft aber sind weit mehr als bisher die Zahlen derer beachtenswert, die mit 22,58 % in der Industrie beschäftigt sind. Wie die Zahlen der landwirtschaftlich Beschäftigten hauptsächlich für agrarische Gegenden gelten, so kommen diese hohen Zahlen durch reine Industriegegenden zustande, wobei besonders die Textilindustrie mit einer hohen Beschäftigungszahl hervortritt. Auch das ist ein Beweis für die Eignung des Hilfsschulkindes zur Arbeit an der Maschine. Wenn auch von pädagogischer Seite her eine Beschäftigung der Mädchen in der Industrie wegen der sittlichen Gefahren nicht erwünscht ist, veranlassen uns doch die hohen Zahlen, mit diesen Tatsachen des Lebens zu rechnen und sie in die Erziehungsmaßnahmen als bekannte Größen mit einzubeziehen. Daneben ist es notwendig, auch den Doppelberuf des Mädchens als Industriearbeiterin und als Hausmutter zu berücksichtigen.

Neben der aufgezeigten Berufseignung des Geistig-Schwachen im Sinne einer erlangten Erwerbsfähigkeit läßt die angegebene Statistik einen Schluß auf ein zweites Moment, das darüber hinausgreift, zu, nämlich auf die soziale Brauchbarkeit. „Zum Begriff der sozialen Brauchbarkeit eines Menschen gehört nun offenbar, daß er sich erstens selbst erhalten und zweitens sich selbsttätig einordnen kann in die menschliche Gesellschaft". „Wenn nur eine der beiden Seiten vorhanden ist, die andere aber fehlt, so kann ein Mensch noch nicht als sozial brauchbar gelten." [226]) Alles wirtschaftliche Verhalten des Menschen bedingt eine Formung und Stellungnahme zur Gemeinschaft; „denn Wirtschaft ist verankert in Gemeinschaft, und Gemeinschaft bedingt Wirtschaft".[227]) Eine längere Erwerbstätigkeit ohne Einordnung in die menschliche Gemeinschaft ist daher unmöglich. Und doch ist bei einem Schluß von der statistisch festgestellten Erwerbstätigkeit auf die darin versteckt enthaltene soziale Brauchbarkeit Vorsicht am Platze. Mit Recht betont Hanselmann, daß aus der Statistik nicht hervorgeht, „wie viele der untergebrachten Knaben und Mädchen in ihren Lehr- und Arbeitsstellen ausgehalten haben, nichts darüber, wie und wie oft ein Stellungswechsel nach einem ersten Scheitern stattgefunden habe".[228]) Dennoch dürften aber die Zahlen bei mangelnder sozialer Brauchbarkeit nicht so verhältnismäßig günstig ausgefallen sein; denn dann wären bestimmt zur Zeit der statistischen Erhebung viel weniger erwerbstätig gewesen. Mit dem stimmt auch eine Angabe in der Veröffentlichung einer umfangreichen und eingehenden Statistik der Berufsberatung des Landesarbeitsamtes Rheinland überein, in der es mit Rücksicht auf den Stellenwechsel heißt: „daß der ehemalige Hilfsschüler seinen Arbeitsplatz im Durchschnitt nicht häufiger wechselt, als der jugendliche Ungelernte im allgemeinen." [229]) Ferner geht aus den Berichten der Be-

[226]) Hanselmann, Einführung in die Heilpädagogik, S. 165.

[227]) Gülland, Handbetätigung am sinnlichen Stoff als Bildungsmittel, S. 96.

[228]) Hanselmann, a. a. O., S. 170.

Hofmann, Erhebungen über die Berufsfähigkeit entlassener Hilfsschüler, Ztschr. „Die Hilfsschule", 1930, 3, S. 138, gibt für 150 erfaßte Hilfsschüler der Jahrgänge 1922—1927 für das Gros einen drei- bis fünfmaligen Stellenwechsel an.

[229]) Stets, Das Hilfsschulkind in seiner wirtschaftlichen Bedeutung, Ztschr. „Die Hilfsschule", 1930, 4, S. 210.

rufsberatungsstellen und der Berufsschulen hervor, daß das Hilfsschulkind gegenüber dem Volksschüler ohne Abschluß bevorzugt wird. „Man lobt an dem Hilfsschüler seine Handfertigkeit, das Gewöhntsein an praktische Arbeit, seine Arbeitswilligkeit, Bescheidenheit, seine abgeschlossene und abgerundete Vorbildung." [230])

Ganz anders sieht das Bild bei fehlender heilpädagogischer Bildung aus. Gar zu leicht stellt sich dann das geistig schwache Kind außerhalb der Kulturgemeinschaft und wird zum Kulturschädling. Diese Behauptung erhärten deutlich die Statistiken der Straf- und Fürsorgeanstalten, die einen erheblichen Prozentsatz an Geistig-Schwachen enthalten. [231])

Wir greifen einige Zahlen aus der Fürsorgeerziehung der Provinzialverwaltung Niederschlesien heraus. [232]) Von den im Jahre 1928 bis 1929 in der Provinzial-Erziehungsanstalt Wohlau neuaufgenommenen 120 Zöglingen waren 50 in größerem oder geringerem Maße schwachsinnig, das sind 41,6 %. Die Zahl der Neulinge der in Nieder-Schlesien zur Fürsorgeerziehung überwiesenen schulentlassenen Mädchen betrug im Jahre 1928 bis 1929 181, davon waren 74 schwachsinnig, das sind 40 %.

Bedeutungsvoll für die Hilfsschularbeit ist die Statistik insofern, als sich unter der großen Anzahl geistig schwacher Fürsorgezöglinge eine verhältnismäßig kleine Gruppe ehemaliger Hilfsschulkinder befand. Unter den 50 geistig schwachen Burschen hatten nur 5 eine Hilfsschule besucht, unter den 74 geistig schwachen Mädchen nur 9, und diese hatten überdies aus irgendwelchen Gründen das Ziel der Hilfsschule — also die erste Klasse — nicht erreicht. Sie waren meist imbezill. [233]) Diese Tatsache beweist, daß Hilfsschulkinder weniger leicht verwahrlosen, und daß die Hilfsschule wohl in der Lage ist, in gewissen Ausmaßen eine sittliche Gemeinschaftsfähigkeit der Heilzöglinge zu erreichen, wenn sie diese Aufgabe als wesentlich in ihren Bildungsplan aufnimmt.

Die Faktoren, von denen die soziale Brauchbarkeit des Hilfsschulkindes abhängt, sind mannigfach. Neben denen, die im Heilzögling selbst liegen, die wir in dem Kapitel über die psychisch bedingte Schwererziehbarkeit schon berücksichtigt haben, sind es vor

230) Stets, Das Hilfsschulkind in seiner wirtschaftlichen Bedeutung, Ztschr. „Die Hilfsschule", 1930, 4, S. 211.

231) Lesemann macht einige statistische Angaben in „Vor welche Aufgaben stellt uns die Kriminalität unserer Hilfsschüler", Ztschr. „Die Hilfsschule" 1928, 7, S. 311.

232) Liers, Zahlen, die für die Hilfsschule werben, Ztschr. „Die Hilfsschule", 1931, 1, S. 37.

233) Bedeutungsvoll aus dieser Statistik ist ferner, daß 14 Schwachsinnige aus Orten kamen, an denen sich keine Hilfsschule befand, 18 dagegen aus Hilfsschulorten, man hat sie aber der Hilfsschule nicht überwiesen. Warum nicht? Kann man sich in der Volksschule immer noch nicht von dem Gedanken befreien, daß die Hilfsschule für den Zögling Makel, Rückschritt und weitere Verblödung bedeutet? Unter den Mädchen befanden sich 168 Volksschülerinnen, davon hatten besucht die erste Klasse 78, die zweite 50, die dritte 31, die vierte 7 und noch tiefere 2. „Wieviel Plage für die Volksschulen, wieviel Quälerei für die Schwachsinnigen bedeuten diese Zahlen"! Hätte man nicht besser getan, viele dieser schwachsinnigen Kinder der Hilfsschulerziehung zu überweisen?

allem äußere Umstände, die Umgebung, die Gesellschaft, die soziale Stellung, also das Milieu. Es gefährdet die sittliche Gemeinschaftsfähigkeit des Heilzöglings oft aufs heftigste.

Es wäre interessant festzustellen, wie oft auf Seiten der Eltern selbst mehr oder weniger erheblich Geistesschwäche vorliegt.[234]) Ihre Zahl ist auf Grund täglicher Erfahrungen (Umgang der Heilerzieher mit den Eltern) bestimmt nicht gering. Es ist begreiflich, wie nachteilig ein solcher Tatbestand auf die Vergemeinschaftung im elterlichen Hause einwirkt. Ein geordnetes Familienleben mit einer gewissen Stetigkeit in der Erziehung ist kaum zu finden. Oft zerstören wilde Triebäußerungen einzelner Familienmitglieder immer wieder den sich anbahnenden Gemeinschaftsgeist. Häufig ist der Vater in der Rolle eines Despoten anzutreffen, der je nach seiner Laune eine harte und gefürchtete Herrschaft über die Familienmitglieder ausübt (Trunksucht).

Neben der eigenen Unerzogenheit der Eltern und größeren Geschwister sind es vor allem äußere Momente, welche die Erziehung gefährden. Im allgemeinen stammen die Hilfsschulkinder aus den ärmsten Bevölkerungsschichten.[235]) Soziales Elend und Geistesschwäche sind leider allzu häufig vergeschwistert. Schlechte Wohnverhältnisse und Armut drängen oft viele Menschen in wenige, ungesunde Räume zusammen. Durchweg müssen mehrere gemeinsam in einem Bett schlafen.[236]) Schlafgängertum und Prostitution in Verbindung mit sonstigen sexuellen Abwegigkeiten sind oft eine dauernde Gefährdung. Fehlender oder geringer Verdienst des Vaters treiben häufig die Mutter aus dem Hause, um durch Aufwartungen, Waschen, Botengänge usw. den notwendigsten Lebensunterhalt zu verdienen.[237]) Die Not des Lebens treibt zum Betteln, zuweilen sogar zum Diebstahl. Die große Kinderzahl in der Familie läßt häufig das geistig schwache Kind als Last und Bürde lieblos aufwachsen.[238])

Von einem werthaltigen Familienleben kann daher kaum noch die Rede sein. Aber auch übergreifende sozial-soziologische Bindungen mit ihrem versittlichenden Einfluß sind so gut wie ausge-

---

234) Gossow, Das Hilfsschulkind der Großstadt und sein Milieu, Ztschr. „Die Hilfsschule", 1931, 3, S. 147 und 150. In 30 Fällen von 200 war bei den Eltern Nerven- oder Geisteskrankheit festgestellt.

235) Gossow, a. a. O., S. 146 errechnet von 200 Personalbogen aus Halle 63,5 % Proletarier, 19 % Halb- oder Vollwaisen, 17,5 % Bürger.

236) Gastpar, Der Körperzustand der Hilfsschüler, Ztschr. „Die Hilfsschule", 1929, 11, S. 168: die Mehrzahl aller Kinder in Stuttgart ist in Drei-Zimmerwohnungen untergebracht, Durchschnittskopfzahl 6,6.

Gossow, a. a. O., S. 148 errechnet auf Grund von 200 Personalbogen aus Halle auf einen Raum 3,9 Menschen. In 39 Familien 146 Betten für 249 Personen, also ein Bett für $1^3/_4$ Personen.

Gottleben gibt eine Tabelle über 91 untersuchte Fälle, darunter befindet sich einer: 2 Zimmer, 3 Betten, 11 Personen, Ztschr. „Die Hilfsschule", 1925, 12, S. 381.

237) Gossow, a. a. O., S. 149. In 26 Familien von 200 sind Vater und Mutter tagsüber nicht zu Hause.

238) Gastpar, a. a. O., S. 648 errechnet 6,6 Personen für die Familie des Hilfsschulkindes gegenüber 4,1 Personen der Stuttgarter Durchschnittsfamilie. Gossow, a. a. O., S. 148 führt 5 Familien auf, wo die Mutter 14—18 Kinder geboren hatte.

schaltet. Zu dem Gemeinschaftsleben der Gemeinde, der Kirche, des Staates findet der Heilzögling auf Grund seiner Geistesverfassung und der ablehnenden Haltung seiner Umgebung äußerst schwer ein bejahendes Verhältnis. Am einflußreichsten, oft aber auch am nachteiligsten wirkt noch die Bindung in der politischen Partei.

Oftmals muß man sich wundern, daß die Hilfsschulkinder auf Grund ihrer Umgebung noch so gut oder nicht noch schlechter sind; denn „während beim geistig Normalen besondere Umstände der übrigen Veranlagung oder soziale Momente dazukommen müssen, um ihn zum Verbrecher zu machen, müssen beim geistig Armen besonders günstige Umstände vorliegen, die ihn davor bewahren." [239])

Von einer tragfähigen Erziehung durch die Eltern gegenüber den verderblichen und gefahrvollen Umwelteinflüssen kann aber nach alledem kaum die Rede sein, noch viel weniger von einer solchen mit natürlich-heilpädagogischem Einschlag. In dieser Hinsicht fehlt hier oftmals jegliche Einsicht. „Untüchtige Erzeuger sind eben sehr oft auch untüchtige Umweltgestalter und damit untüchtige Erzieher." [240]) In diesem Sinne sagt Strohmeyer: „Es wäre oft richtiger, von moralisch Enterbten und nicht von erblich Belasteten zu sprechen". [241])

Das gilt auch für die geistig schwachen Kinder aus mittleren und besseren Ständen. Hier fehlt oft jegliche Einsicht, häufig auch der gute Wille, den wahren Tatbestand zu erkennen. Den zu hohen Anforderungen der Familie und des Milieus ist das geistig schwache Kind nicht gewachsen, und so kommt es leicht zur Entfremdung. Durch Einpauken nicht verstandener schulischer Kenntnisse und durch Dressur auf leere Umgangsformen (Gefahr des Hochstaplers) erleidet es oft erheblichen seelischen Schaden. Ihm gegenüber steht das verhätschelte Kind mittlerer und besserer Kreise, wo in falsche Bahnen geleitete Elternliebe das geistig schwache Kind vor jeder notwendigen Anstrengung und Betätigung (selbsttätiges Ankleiden, Spiel mit anderen usw.) bewahrt. Ihm fehlt dann die notwendige sittliche Gemeinschaftsgesinnung ebenso, wie dem hin- und hergestoßenen, verprügelten Kinde.

Aus den aufgezeigten Momenten der Berufseignung und sozialen Brauchbarkeit auf Grund der wirtschaftlichen Tätigkeit und der Einflüsse des Milieus ist in großen Zügen die Stellung des Hilfsschulkindes im Kultur- und Wirtschaftsleben gekennzeichnet. Hieraus ergeben sich beachtliche Folgen für das heilpädagogische Bildungsgeschehen und den Bildungsplan.

b) Folgen für das heilpädagogische Bildungsgeschehen.

Von vornherein einleuchtend ist wieder die unbedingt notwendige Beachtung der erziehlichen Aufgabe, die gegenüber einer bloßen schuli-

239) Kley, Der geistig Schwache und das Strafgesetz, aus: Der geistig Schwache in Schule und Leben, S. 26.

240) Hanselmann, Einführung in die Heilpädagogik, S. 180.

241) W. Strohmeyer, Ueber Pubertätskrisen und die Bedeutung des Kindheitserlebnisses, „Ztschr. für Kinderforschung", 1922, S. 130, zitiert bei Linus Bopp, Allgemeine Heilpädagogik, S. 216.

schen Kenntnis- und Wissensvermittlung, besonders der Techniken des Lesens, Schreibens und Rechnens, durchaus in den Vordergrund tritt. Die Statistik über die Erwerbsfähigkeit der Hilfsschulkinder erhärtet die von uns schon an früherer Stelle aufgestellte Behauptung, daß Berufseignung und soziale Brauchbarkeit vom Wert der sittlichen Gesamtpersönlichkeit abhängen und erst in zweiter Linie dafür Kenntnisse und theoretisches Wissen in Betracht kommen. Im täglichen Leben ist häufig mit viel weniger sogenanntem Allgemein- oder Schulwissen auszukommen, als man gewöhnlich meint.

Dieser für die Hilfsschule tröstliche Tatbestand ist umso bedeutungsvoller, als er in einer Zeit festgestellt werden kann, da das Berechtigungswesen geradezu widersinnige Formen angenommen hat.

Eine weitere Folge der aufgezeigten Stellung des Hilfsschulkindes im Kultur- und Wirtschaftsleben ist die ausgiebige Berücksichtigung der beruflichen Seite im heilpädagogischen Bildungsgeschehen. Diese Forderung soll aber nicht so verstanden werden, daß ein bestimmter Beruf erlernt oder der Heilzögling schon während der Schulzeit in einem bestimmten Beruf ausgebildet werden sollte, auch soll die Hilfsschule nicht zur Berufsschule werden, sondern in der Einstellung des Bildungsganges in der Richtung auf den zukünftigen Beruf soll die Individualität zu ihrem „höheren geistigen Sein" gelangen.

Man hat eine solche Bildung von der „inneren Berufenheit" des zu Bildenden abhängig gemacht und betont, daß es außer dem Handwerk keinen handarbeitlichen Beruf im Sinne des inneren Berufenseins mehr gäbe und dabei auf die entseelte Arbeit in der rationalisierten Industrie hingewiesen. Wie weit diese Behauptung für die normal veranlagte Individualität zutrifft, bleibe dahingestellt. Für den Heilzögling der Hilfsschule konnten wir feststellen, daß er auf Grund seiner Individualität für derartige Berufe besonders geeignet erscheint. Verstehen wir unter innerer Berufenheit nicht einen Wunsch oder eine Sehnsucht nach dem, was einer gern werden möchte (bei Hilfsschülern oft Autoschlosser oder Chauffeur), sondern im Sinne Kerschensteiners Geeignetheit, Veranlagungen, Einstellungen, Erlebnisrichtungen, bestimmte geistige Akte, so können wir beim Hilfsschulkinde sehr wohl von einer inneren Berufenheit sprechen, die sich in ziemlich eindeutiger Weise kundgibt. Auch für das Hilfsschulkind gibt es eine innere Berufenheit, für welche die Gemeinschaft eine berufliche Auswirkungsmöglichkeit bietet. Die Kenntnis dieser Berufenheit und des gesamten Lebens- und Kulturkreises, in dem das Individuum seine zukünftige berufliche Bestimmung findet, ist ein Vorzug des heilpädagogischen Bildungsgeschehens der Hilfsschule gegenüber anderen Bildungseinrichtungen. Sie kann daher die angestrebte Wertsinnsentwicklung auf der Grundlage einer „arbeitsberuflichen Bildung" erreichen; denn „der Weg zur Menschenbildung geht über die Berufsbildung, oder wie wir auch sagen können: der Weg zur Bildung geht über die Arbeit, zu der der einzelne jeweils innerlich berufen ist oder berufen gemacht werden kann." [242])

[242]) Kerschensteiner, Theorie der Bildung, S. 192.

Von der beruflich wirtschaftlichen Seite her bekommt daher das dem Bildungsgeschehen zu Grunde liegende Heimatprinzip einen besonderen Inhalt. Die Bodenständigkeit des Heilzöglings verlangt eine Vorbereitung für die Berufsfähigkeit auf dem heimatlichen Arbeitsmarkt. Diese Forderung muß in einem heilpädagogischen Bildungsplan nach Inhalt und Form in einem Unterschied zwischen Stadt und Land, zwischen industrieller und landwirtschaftlicher Gegend deutlich zum Ausdruck kommen.

Durch die Stellung des Heilzöglings im heimatlichen Wirtschaftsleben bekommen auch die sonst blassen und vieldeutigen Begriffe „Leben", „Lebensnähe", „Lebensnotwendigkeit" nach einer ganz bestimmten Seite hin einen beachtlichen Inhalt. Mit der Forderung der Lebensnähe ist demnach zweierlei gemeint. Einmal handelt es sich um jene Lebensnähe, wie sie durch den jeweils gegenwärtigen Erlebniskreis des Kindes und seiner Interessenwelt bestimmt wird — sie wird sich hauptsächlich im Anfang des Bildungsgeschehens geltend machen —; dann aber meinen wir hier auch jene Lebensnähe, die sich auf das zukünftig zu führende reale Leben des Heilzöglings bezieht. Sie wird besonders für die oberen Jahrgänge bedeutungsvoll sein.

c) Handarbeit und werkliches Tun.

Die wichtigste Folge der arbeitsberuflichen Bildung ist die, nicht nur an die Vorstellungen aus dem praktisch gerichteten Leben anzuknüpfen, sondern die praktisch gerichteten Interessen des Hilfsschulkindes, die so ganz sein Seelenleben ausmachen, in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen und ihnen praktische Betätigungsmöglichkeiten im weitesten Umfange zu geben. Der „praktisch-technische" Unterricht, der so weit als möglich von den praktischen Interessen her auch die theoretischen anzuregen sucht, tritt daher als Handarbeit und werkliches Tun in der Richtung der oben erwähnten Lebensnähe auf und findet seinen Niederschlag hauptsächlich für die Knaben in der Gartenarbeit und dem Werkstättenunterricht, wie Holz-, Metall- und Papparbeiten, für die Mädchen in der Gartenarbeit, der Nadelarbeit und dem Hauswirtschaftsunterricht.

Wie das Hilfsschulkind an dem Uebergang aus der freien, ungebundenen Kindheit in das normale Schulleben auf Grund seiner geistig-seelischen Verfassung scheiterte, so muß es wieder scheitern an dem Uebergang aus dem heilpädagogischen Schulleben ins freie Berufs- und Wirtschaftsleben mit all seinen Notwendigkeiten und Folgen, wenn die Hilfsschule diesen Uebergang nicht sorgfältig vorbereitet. Wenn im heilerzieherischen Bildungsgeschehen die Bildung für das Leben überhaupt einen Sinn haben soll, dann muß die Hilfsschule so gestaltet sein, daß der Heilzögling allmählich in die Struktur des Wirtschafts- und Erwerbslebens und seines Kulturkreises hineinwächst. Dieser Forderung kommt die praktische Veranlagung des Hilfsschulkindes entgegen, das in den letzten Jahren seiner Schulzeit nicht mehr nur spielen und spielerisch tätig sein,

sondern mit vollem Ernstcharakter arbeiten und schaffen will. Die Arbeitsformen werden daher denen des Wirtschaftslebens immer ähnlicher werden müssen. Im gewissen Umfange ist selbst vor der Einschaltung maschineller Einrichtungen (Drehbank, elektrische Antriebe, Schneidemaschinen, Fließarbeit usw.) neben dem ausgiebigen Gebrauch der üblichsten Werkzeuge nicht zurückzuschrecken. Praktische Geschicklichkeit, Wendigkeit, Vertrautheit und Gewissenhaftigkeit sind die Folge ihrer Handhabung.

Konnten wir in einem der voraufgehenden Kapitel die Handbetätigung als intensivstes Bildungsprinzip kennzeichnen und als psychologische Forderung wegen ihrer bedeutsamen Folgen hauptsächlich ihre Möglichkeit hervorkehren, so werden nunmehr Handarbeit und werkliches Tun als praktische Notwendigkeit gefordert. Beide begegnen einander und gehen im Laufe des Bildungsgeschehens ineinander über. Es ist geradezu als ein Glück anzusehen und bedeutet die Rettung des geistig schwachen Kindes, daß sich psychologisches Bedürfnis und praktische Notwendigkeit so entgegenkommen und sich die Hand reichen. Zu einem Ganzen vereint, ermöglichen sie die Abgeschlossenheit der Hilfsschulbildung im Rahmen des „Lebensnotwendigen".

1. Speziell heilpädagogische Maßnahmen.

Die Handarbeit und das werkliche Tun bringen daher alle die in dem Kapitel über die Handbetätigung hervorgehobenen Folgen für das heilpädagogische Bildungsgeschehen mit sich. Vor allem sind die im Prinzip der Handbetätigung enthaltenen speziell heilpädagogischen Maßnahmen, welche die Handbetätigung so besonders hervortreten ließen, auch in der Handarbeit und in dem werklichen Tun enthalten. Wir verweisen deshalb auf die dort erwähnte Bewegungstherapie, die Sinnesübungen und die geistig-orthopädischen Uebungen usw.. Wichtig ist, daß diese speziell heilpädagogische Beeinflussung im werklichen Tun auch auf späterer Bildungsstufe auftritt und sämtliche von uns für eine intensive Wirkung geforderten Bedingungen erfüllt; denn alle diese Maßnahmen geschehen unter aktiver Anteilnahme der Gesamtpersönlichkeit des Heilzöglings, kommen seinem psychisch-praktischen Bedürfnis entgegen und vollziehen sich sinnvoll innerhalb eines Ganzen, d. h. sie werden wertgerichtet und nicht „losgelöst vom Stoff" und dem übrigen Bildungsgeschehen vollzogen, bringen daher auch leicht das auf innerer Freudigkeit beruhende willentliche Verhalten im Mittun des Heilzöglings mit sich. Sie geben also die Möglichkeit, selbst in den letzten Jahren der Hilfsschulzeit noch die zur Kräftebildung dauernd erforderlichen geistig-orthopädischen Uebungen zu betreiben und sie nicht nur auf das erste oder die ersten Schuljahre zu beschränken.

2. Die erziehliche Aufgabe.

Ebenso wichtig wie die speziell heilpädagogischen Maßnahmen ist die durch Handarbeit und werkliches Tun gegebene Verwirklichung der erziehlichen Aufgabe der Hilfsschule; denn die notwendige Er-

ziehung zur Gemeinschaft ist nur durch die Gemeinschaft zu erreichen. Dabei ist das Hauptgewicht ganz besonders auf die Erreichung der unteren Grenze zu legen, so daß auf alle Fälle ein Hinabsinken in eine asoziale oder antisoziale Gesinnung oder ein Verharren in derselben vermieden wird. Alle innere Berufenheit zu einer später zu ergreifenden Erwerbstätigkeit nützt nichts, wenn sich nicht die soziale Brauchbarkeit, also eine soziale Berufenheit damit verbindet. Ein Schritt zu ihrer Verwirklichung ist schon dann gegeben, wenn es gelingt, den Heilzögling dahin zu führen, daß er die Notwendigkeit jeglicher Arbeit für das Fortbestehen der menschlichen Gemeinschaft erkennt. Durch eigene Arbeit, durch eigenes Mühen muß er einsehen, daß die Kultur nur durch Kampf und Mühe entstehen konnte, und daß es immer wieder von neuem zu ihrem Bestehen der Arbeit bedarf. Die Achtung vor jeder Arbeit ist die notwendige Voraussetzung für die Auffassung der Arbeit als Menschenpflicht, als allgemeinen Beruf in rein sittlichem Sinne. Wenn dann die Berufsneigung zuweilen der tatsächlichen Berufseignung widerspricht, so kann dieser Zwiespalt in einer sittlich-sozialen Gesinnung seinen Ausgleich finden, die ein notwendiger Bestandteil sozialer Brauchbarkeit ist, ganz gleich, in welche berufliche Lage das Hilfsschulkind einmal versetzt wird. Sie schließt die hohen Forderungen der Arbeitswilligkeit, der Pflicht, der Sorgfalt, der Ehrlichkeit und Treue bei der Arbeit, sowie die Verantwortung notwendig in sich ein.

Alles geschieht durch Tun, durch Gewöhnung, mehr selbstverständlich und unbewußt als durch Belehrungen über die Dinge.[243]) Schon das notwendige Austeilen und Einsammeln des Arbeitsmaterials und des Werkzeugs erfordert Hilfeleistungen für die Gesamtheit. Die Ausführung vieler Arbeiten im Werkunterricht, im Garten und in der Küche ist nur möglich, wenn mehrere Schüler gleichzeitig daran beteiligt sind, die Arbeit also in Gruppen geschieht, so daß der einzelne sich als Teil eines Ganzen fühlen lernt und seine Bedeutung für die Gesamtheit erkennt. Im gemeinsamen Schaffen entwickelt sich leicht der Sinn für den Wert und den Vorteil, der im geselligen Miteinander gegeben ist. Auch der Geistig-Schwache erkennt, daß gemeinsame Arbeit leichter, freier und freudiger vonstatten geht. Sind doch gerade die Freude und die Freudigkeit nicht zu entbehrende Erziehungsfaktoren im heilpädagogischen Bildungsgeschehen.[244]) In gemeinsamem Schaffen und gemeinsamem Erleben öffnet sich leichter das Herz dem Weggenossen, als es sonst der Fall ist, so daß sich durch das Zusammengehörigkeitsgefühl allmählich die Stellung zum Mitschüler ändert. Aus dem Zusammenempfinden entwickelt sich das Mitempfinden. Aus dem Helfenkönnen und Helfensollen wird bei richtiger heilpädagogischer Leitung ein Helfenwollen und ein Füreinander-Einstehen. „Wenn es auf diesem Wege nicht möglich wird, den zuweilen recht selbständig eingestellten Schwachbegabten ihre

243) Vgl. zum Folgenden: Lehrplan der Pestalozzischule Halle-S. „Die erziehliche Einwirkung bei dieser Arbeitsform", S. 8 und 9.

244) Selbst im späteren Leben ist die Freude an und bei der Arbeit oft die einzige höherer Art und muß dem Hilfsschulkind häufig ein Ersatz für viele Freuden sein, auf die es auf Grund seiner seelischen Verfassung verzichten muß.

Pflichten gegen die Gesamtheit zu Gemüte zu führen, um sie dadurch zu veranlassen, weniger eigensüchtig zu handeln, so mag man auf Einwirkungen durch Worte als nutzloses Tun von vornherein auch verzichten." [245])

Die Intensität der erziehlichen Beeinflussung durch gemeinschaftsgebundenes werkliches Tun ist besonders auf die dem Heilzögling zugängliche Form, jederzeit innerhalb der Gemeinschaft seine eigene Stellung deutlich zu erkennen, zurückzuführen; denn die zwanglose Gruppenbildung geschieht auf Grund von Charaktereigenschaften. Freundliche, Geschickte, Zugängliche und Hilfsbereite sind gesucht, während Streitsüchtige ohne Gemeinschaftssinn und Egoistische offensichtlich abgelehnt werden. Selbst bei zu Tage tretenden Fehlleistungen, die in Ungeschicklichkeiten und Koordinationsstörungen, mangelnder Aufmerksamkeit und Sorgfalt usw. ihren Grund haben können, wird in den meisten Fällen der Gemeinsinn des betreffenden Individuums für eine evtl. Hilfsbereitschaft der anderen ausschlaggebend sein. In diesen lebenswirklichen konkreten Situationen lernt selbst das Hilfsschulkind abwägen und Unterschiede machen.

In solchen und ähnlichen sozialen Verhaltungsweisen des Individuums zur Gemeinschaft und umgekehrt ist für den einzelnen der stärkste Antrieb zur Selbsterziehung gegeben, so daß er unter eigener innerer Anteilnahme willentlich lernt, sich in Zucht zu nehmen und egoistische Triebäußerungen zurückzudämmen. Auch das Streben nach Erreichung möglichster Sauberkeit, Geduld, Stetigkeit, Sorgfalt, Beschleunigung oder Verlangsamung des Arbeitstempos usw. kann innerhalb der Arbeitsgemeinschaft erreicht werden, die immer wieder Anregung, Ansporn und Vergleichsmaßstäbe gibt.

Handarbeit und werkliches Tun als Arbeitsweise in diesem Sinne zeigen deutlich, wie ganz besonders in der Heilpädagogik der Hilfsschule Individual- und Sozialpädagogik nicht zwei sich ausschließende Begriffe sind, sondern wie sie vielmehr sich gegenseitig notwendig bedingen.

Bei all diesen pädagogischen Folgen der Gemeinschaftserziehung ist allerdings die Voraussetzung nötig, daß es dem Heilerzieher gelingt, immer wieder das sittlich Gute innerhalb der Gemeinschaft zu entdecken und zur Oberherrschaft und Wirksamkeit zu bringen, so daß die Werkgemeinschaft zur Wertgemeinschaft im Sinne Kerschensteiners wird; denn ein bloßes Gemeinschaftsgefühl allein entscheidet noch nicht über seinen menschlichen und sittlichen Wert.

Wie für die ethische Bildung, so liegt auch für die ästhetische im werklichen Tun die geeignetste und darum im Erfolg intensivste Methode vor, da es weniger darauf ankommt, über Schönes zu reflektieren und zu reden, als vielmehr immer wieder an konkreten Dingen das Schöne leibhaft aufzuweisen und es dem konkret gegebenen Unschönen gegenüberzustellen.

Ist es auch dem Heilzögling der Hilfsschule versagt, höhere ästhetische Genüsse intensiv und nachhaltig zu erleben, so ist es doch nicht ausgeschlossen, in ihm auf diese Weise eine Empfindung für

[245]) Lehrplan der Pestalozzischule Halle, S. 9.

das Schöne, wie es auch in seinem Lebenskreis auftritt, zu erwecken. Durch die Anlage und Ausgestaltung des einzelnen Werkstückes wird die Aufmerksamkeit notwendig auf Formgesichtspunkte gelenkt. Die Ausschmückung durch Farbgebung und Verzierung aller Art läßt allmählich ein Empfinden für schön und unschön entstehen; denn die Freude an schönen Formen und Farben ist auch bei Hilfsschulkindern zu finden. In das ästhetische Gebiet hinein gehört auch in den oberen Klassen das Anstreben einer „werkgerechten" Ausführung der Werkstücke.

Sehr wesentlich für die Vermittlung ästhetischer Werte ist ferner die Gartenarbeit, die sowohl durch die Aufteilung und Formgebung der einzelnen Beete, als auch im Anbau der verschiedensten Pflanzen und Blumen zu ästhetischen Hinweisen, ja, zu ästhetischen Erlebnissen führen kann. Gilt es doch, mit den Heilzöglingen gemeinsam die Schönheit der Natur, wie sie in den einzelnen Blumen, den Vögeln, den Schmetterlingen, ja, im einzelnen Blatte gegeben ist, immer wieder von neuem zu entdecken.

Für die Mädchen wird außerdem die Vermittlung ästhetischer Bildung besonders im hauswirtschaftlichen Unterricht und in der Nadelarbeit erreicht werden können. Liegt in der Empfänglichkeit für ästhetische Werte dieser Art zunächst eine Bereicherung und Verinnerlichung des seelischen Lebens überhaupt vor, so daß sie rein um ihrer selbst willen angestrebt werden sollte, so zieht eine ästhetische Bildung in diesem Sinne doch auch für das praktische Leben und für die Ausgestaltung seiner Formen bedeutungsvolle Folgen nach sich. Mangelnder Sinn für schlichte und einfache Schönheit hat Ungemütlichkeit des Heims zur Folge und ist ein Hemmungsfaktor für die Entwicklung eines wertvollen Familienlebens; denn eine unschöne Umgebung, wie sie die vernachlässigte Wohnung darstellt, hat schon manchen Familienvater bewußt oder unbewußt aus dem Hause getrieben.

3. Die Vermittlung „lebensnotwendigen Wissens".

Neben der speziell heilpädagogischen Kräftebildung und der Wertsinnsentwicklung ist noch eine dritte Seite der Handarbeit und des werklichen Tuns zu berücksichtigen, nämlich die Vermittlung des „lebensnotwendigen Wissens". Der Begriff des „Lebensnotwendigen" läßt sich trotz aller Feststellungen über den Lebenskreis des Hilfsschulkindes nicht ganz eindeutig bestimmen. Selbst innerhalb der aufgezeigten Grenzen wird der Inbegriff des damit Gemeinten verschieden weit gefaßt werden. Daß unter Verzicht auf eine spätere handwerkliche Ausbildung in den einfachen Verhältnissen, wie sie für das Hilfsschulkind durchweg in Frage kommen, viel weniger an theoretischem Wissen notwendig ist, als man gemeinhin glaubt, wurde schon gesagt. Dennoch gibt es eine untere Grenze, bei deren Ueberschreiten absolute Lebensuntüchtigkeit einsetzt. Ein gewisses Maß an Wissen muß daher auch vom Hilfsschulkind verlangt werden. Im werklichen Tun ist nun die Möglichkeit gegeben, einen großen Teil

dieses „lebensnotwendigen Wissens" in hilfsschulmäßiger Form dem Heilzögling als festen Dauerbesitz zu vermitteln.

Es sei an die Fülle des Wissens erinnert, wie es sich bei der Gartenarbeit zwanglos ergibt, z. B. das Keimen und Wachsen der Pflanzen, Natur- und Kulturpflanzen, Pflanzenschädlinge, das Tierleben im Garten, die Behandlung und Verwendung der Erzeugnisse, Witterungsverhältnisse und deren Einfluß auf das Wachstum der Pflanzen usw., oder wie es in der Werkstattarbeit zu Tage tritt, z. B. Gas und Elektrizität, Koks und Kohlen, die Holzarten, Werkzeugpflege, Vorsicht an Maschinen, Arbeiterschutzgesetzgebung, Gesundheitsregeln, Maße und Gewichte und ihre Anwendung, Zeichnen und Formenlehre, schriftliche Aufzeichnungen und Berechnungen usw.. Man denke auch an die Fülle des „lebensnotwendigen Wissens", das sich für die Mädchen bei den Arbeiten in der Küche, der Waschküche, bei der Säuglingspflege usw. erarbeiten läßt.

Gegenüber einem theoretisch erarbeiteten Schulwissen, das vom Hilfsschulkind schwer oder gar nicht erfaßt, leicht vergessen, vor allem aber nicht sinngemäß angewandt wird, kann dieses in wirklichen Lebenszusammenhängen erarbeitete und sich ergebende Wissen als ein Lebenswissen bezeichnet werden, das wegen seiner Verbindung mit dem praktischen Können und der häufigen Uebung und Wiederholung in ähnlichen Situationen dienstbereit zur Verfügung steht.

Alles in allem kann daher behauptet werden, daß durch Handarbeit und werkliches Tun unter möglichst aktiver Anteilnahme des Heilzöglings eine Wertsinnsentwicklung möglich ist. Neben der speziell heilpädagogischen Kräftebildung und der technisch-praktischen Schulung sorgt eine Gemeinschaftserziehung für die dringend notwendige soziale Brauchbarkeit und vermittelt gleichzeitig das für einen bestimmten Lebenskreis unbedingt erforderliche „lebensnotwendige Wissen".

Bedenken wir, wie allmählich aus der Handbetätigung als Prinzip und Methode das werkliche Tun herauswächst und wie gerade in ihm die Möglichkeit der Hervorkehrung einer Methode von den Sachen her auch beim Hilfsschulkind gegeben ist, so wird uns seine zentrale Stellung im Bildungsplan der Hilfsschule deutlich. Von hier aus führen die Fäden nach allen Seiten und Richtungen hin. Rein äußerlich gesehen muß daher in der Stundentafel dem als „technisch-praktisch" bezeichneten Unterricht der größte Raum gewährt werden und zwar auf Kosten der übrigen Stunden.[246]) Nach der Schulentlassung hin nimmt dieser Unterricht an Tiefe und Breite im heilpädagogischen Bildungsgeschehen dauernd zu, so daß man das 9. Schuljahr geradezu als „Arbeitslernjahr" für die Knaben und als „hauswirtschaftliches Jahr" für die Mädchen bezeichnen kann.

Leider hat man in den bisherigen Plänen die Bildungsmöglichkeit, wie sie im werklichen Tun gegeben ist, weder voll erschöpft,

[246]) Die Bezeichnung „technisch-praktisch" kann leicht irreführen, da man annehmen könnte, es handele sich lediglich um die Fertigkeit als solche und nicht um eine manuell-geistige Bildung.

noch praktisch ganz verwirklicht.[247]) Man erteilt zwar Werkunterricht, Gartenbau usw., doch allzu oft erscheint dieser Unterricht im Bildungsplan immer noch an letzter Stelle, nur als reine Technik und Ergänzung des übrigen Unterrichts, zu dem die notwendigen Beziehungen fehlen oder aus dem Plan nicht ersichtlich sind. Eine Hilfsschule aber, die heute aus irgendwelchen Gründen keinen Garten, keine Werkstatt oder noch keine Küche besitzt, ist nach dem heutigen Stand der praktischen Erfahrung und der wissenschaftlichen Durchdringung der Hilfsschularbeit geradezu eine Unmöglichkeit.

d) Das Ueberschreiten werklichen Tuns zu letzten allgemein-menschlichen Zielen.

So einleuchtend die zentrale Stellung der Handbetätigung und des werklichen Tuns auch sein mag, und so sehr gerade nach dieser Richtung hin eine weitere Ausgestaltung der Bildungspläne in der Zukunft notwendig ist, so muß doch eingestanden werden, daß werkliches Tun allein nicht ausreicht, um alle Bildungsmöglichkeiten auszuschöpfen. Es soll und kann daher über das werkliche Tun hinaus auf die Einwirkung durch das Wort im Rahmen des Möglichen nicht verzichtet werden. Wesentlich ist, daß alle weitere Bildungsarbeit nur insoweit wirklich von Erfolg sein kann, als auf Grund der aufgezeigten heilpädagogischen Methode, vor allem durch die Handbetätigung und das werkliche Tun, der Boden dafür bereitet ist.

Das gilt besonders für erdkundliche, geschichtliche, ethische und religiöse Bildungsgüter wie Lesestücke, Geschichten, Märchen, Sagen, Verse, Sprüche und Gedichte, soweit sie für das heilpädagogische Bildungsgeschehen überhaupt geeignet sind.

Selbst das Lesen kann, nachdem es auf handarbeitlicher Grundlage erarbeitet worden ist, gegen Ende der Hilfsschulzeit in den Dienst der Vermittlung von Kulturgütern gestellt werden, allerdings nur bei gemeinsamer Erarbeitung der Lesestoffe, nicht als selbständiges Unterrichtsmittel in der Hand der Schüler.

Auch die packende dramatische mündliche Darstellung, die auf innerer Anteilnahme des Heilerziehers beruht und mit Mimik und Gebärden so durchsetzt ist, daß sie die Heilzöglinge stimmungsvoll erfaßt (selbst auch diejenigen, die nicht mit jedem Wort den Sinn des vollständigen Begriffs verbinden), ist ein nicht zu entbehrender Bildungsfaktor im heilerzieherischen Bildungsgeschehen der Hilfsschule. Er kommt vor allem im Religionsunterricht mit in Betracht.

Die Orientierung des Heilzöglings an religiösen Werten begegnet den größten Schwierigkeiten. Die Hinwendung zum sinnlich Gegebenen, das Fehlen höherer emotionaler Momente, der Mangel an Abstraktionsfähigkeit, sowie jeglichen spekulativen Denkens lassen dem Heilzögling in der Regel alles in der Welt als selbstverständlich erscheinen. Zwar sieht auch er Leben und Tod, Freud und Leid

247) Eine Ausnahme bildet der Lehrplan der Pestalozzischule zu Halle.

mit seinen Folgen für das menschliche Schicksal um sich oder wird gar selbst von ihnen betroffen, doch hinterlassen derartig erschütternde Ereignisse selten so tief-eingreifende Seelenspuren, daß aus solchem Erleben heraus die Fragen nach Schuld und Gerechtigkeit, nach dem Sinn des Lebens und der Welt und der letzten Bestimmung des Menschen gestellt werden. Es bedarf der äußerst geschickten Führung durch den Heilerzieher, um in besonders dazu angetanen Augenblicken den Heilzögling in der Natur sowie im Schicksal des Menschen das Geheimnis des Lebens und das Walten einer höheren Macht ahnen zu lassen.

Weit mehr ist dagegen in der sittlichen Bildung auf religiöser Grundlage zu erreichen, wenn sie praktisch innerhalb des Gemeinschaftslebens gepflegt wird. Es kann dann bei geschickter hilfsschulmäßiger Gestaltung gelingen, den Sinn des Heilzöglings für die sittlich gute und starke Persönlichkeit zu erschließen, der er seine Zuneigung entgegenbringt, genau so wie er den sittlich verderblichen Charakter verabscheuen lernt. Alle diese sittlichen Erscheinungen des Lebens können an einem göttlichen Wesen orientiert werden.

Im übrigen tritt das Schicksal im Laufe des Lebens an alle mit harten Forderungen heran. Zeiten des Kampfes und der Not sind ganz besonders dem Geistig-Schwachen nicht erspart, wenn er sie auch in ihrer ganzen Tiefe nicht so stark und nachhaltig wie andere empfindet. Demnach erwächst für den Heilerzieher die Aufgabe, ihn nach Möglichkeit für die schweren Stunden des Lebens auszurüsten, so daß er gegebenenfalls einen Trost und einen Halt finden kann, wenn es ihn innerlich danach verlangt. Bei sachgemäßer heilpädagogischer Betreuung ist die Erreichung dieses Zieles bei vielen Hilfsschulkindern nicht ganz ausgeschlossen.

D. Zusammenfassende Zielangabe.

In den bisherigen Erörterungen haben wir wiederholt Forderungen im Sinne von Teilzielen entwickelt und herausgestellt. Als Abschluß der theoretischen Grundlegung sei deshalb eine zusammenfassende Zielangabe für das heilpädagogische Bildungsgeschehen und den Bildungsplan der Hilfsschule gegeben.

Alles in allem wird es im heilpädagogischen Bildungsgeschehen der Hilfsschule darauf ankommen müssen:

1. durch speziell heilpädagogische Maßnahmen das ursprünglich schadhafte Bildungsgeschehen wieder funktionstüchtig zu machen, so daß durch Kräfteentwicklung und Ausgleichserziehung die gestörte Wertsinnsentwicklung des Heilzöglings wieder ermöglicht wird,
2. ihn zu befähigen, durch die Erlangung einer Arbeits- und Erwerbsfähigkeit am wirtschaftlichen Geschehen teilzunehmen, indem er jedwede Art einfacher Arbeit auf den verschiedensten Arbeitsplätzen im ganzen einwandfrei auszuführen vermag und dadurch gleichzeitig imstande ist, für seinen eigenen Unterhalt zu sorgen,

3. darüber hinaus eine soziale Brauchbarkeit zu erreichen, die in einer willigen Einordnung in die menschliche Gemeinschaft besteht, so daß der Heilzögling vor allem die Werte sittlicher und sozialer Art bejaht,
4. im übrigen ihn mit so viel „lebensnotwendigem Wissen" auszurüsten, daß er sich in einem für ihn gegebenen Lebens- und Kulturkreis zurechtfindet und seine Pflichten als Mensch, Staatsbürger und Christ im Rahmen seiner geistigen Fähigkeiten ohne Nachteil für sich und die Volksgemeinschaft zu erfüllen vermag.[248])

[248]) Vgl. Lehrplan der Pestalozzischule zu Halle a. S., Zielsetzung S. 6.

III. Teil:

Praktische Gestaltung und systematische Aufgliederung.*)

a) Organisation der Hilfsschule und Bildungsplan.

Die Fragen der äußeren Organisation einer Hilfsschule sind für die Gestaltung eines Bildungsplanes nicht belanglos. Entscheidend ist die Größe einer Schule. Da in Zwerghilfsschulen (hauptsächlich einklassigen Hilfsschulen) der Heilerzieher den einzelnen Bildungsgruppen nicht dauernd zur Verfügung stehen kann, ist hinsichtlich der Stoffauswahl die allergrößte Beschränkung auf das Lebensnotwendigste erforderlich. Diesem Nachteil steht auf der anderen Seite mancher Vorteil gegenüber, z. B. der Zwang zur zeitweiligen Beschäftigung gewisser Gruppen. Dabei kann die Auswertung der Handbetätigung gute Dienste leisten, wobei aber zu bedenken ist, daß ein selbständiges Arbeiten der Hilfsschulkinder für sich allein auf längere Zeit vor allem im Anfang des Bildungsgeschehens schwer oder gar nicht möglich ist.

Ohne auf die Problematik der Zwergschulen eingehen zu können, wollen wir für den Bildungsplan nur einige naheliegende Gefahren aufzeigen. Sie liegen vor allem in der Mißachtung der speziell heilpädagogischen Kräftebildung, wie sie besonders in der aufgezeigten Methode gewährleistet ist, und in der Beschränkung auf nur schulische Unterrichtsstoffe. Diese Gefahr des nur Unterrichtens in langsamerem Tempo nach verkürzten Stoffplänen ist besonders groß, da die kleinen Hilfsschulsysteme heute noch nicht selbständig sind, meist also unter einer nichtfachlichen Leitung stehen.

Demgegenüber steht der Vorteil mittlerer und größerer Schulsysteme, die eine Stoffaufgliederung und vertiefte Durcharbeitung unter Hervorkehrung heilpädagogischer Maßnahmen und der erzieherischen Aufgabe vornehmen können. Für sie besteht aber die Gefahr der Verkennung der Bildung im Sinne des Stoffuniversalismus', indem man glaubt, durch Vermittlung von möglichst viel Kenntnissen und Wissen dem Heilzögling am besten zu dienen.

Noch vorteilhafter im Sinne vertiefter heilpädagogischer Bildung sind größere Systeme, bei denen auf jede Bildungsstufe mehrere Parallelklassen entfallen, die dann nach Bildungsfähigkeiten aufgegliedert werden können. Die Differenzierung des Bildungsplanes wird dann wieder neben einer leichten quantitativen Vermehrung

*) Dem Folgenden wurde zum Teil der Lehrplan der Pestalozzischule Halle (Saale) zu Grunde gelegt.

der Bildungsgüter (immer im Rahmen des Lebensnotwendigen) vor allem in einer qualitativen Ausgestaltung der Methode bestehen. So wird z. B. das Prinzip der Handbetätigung mit seinen Auswirkungen in den geistig tiefer stehenden Klassen (Schwerschwachsinnigenklassen, Beschäftigungsklassen, „Mutterklassen") einen weit breiteren Raum einnehmen müssen.

Trotz der gegebenen Differenzierung halten wir einen aufgestellten Rahmenplan als Regulativ für die ganze Schule für besser als die Aufgabelung in einen Minimal- und Maximallehrplan; denn einmal läßt sich die spezifisch heilpädagogische Ausgestaltung für den Einzelfall der Praxis doch nicht geben — hierzu braucht die Hilfsschularbeit ganz besonders die freie Arbeit des Heilerziehers — zum anderen liegt die Gefahr nahe, daß die qualitative Unterschiedlichkeit der Parallelklassen nur quantitativ in der angegebenen Stoffmenge zum Ausdruck kommt.

Den Versuch eines gegabelten Planes, in dem derartige Gefahren deutlich hervortreten, unternimmt Bartsch in „Entwurf eines Lehrplanes für die Hilfsschule".[249]) Er gliedert die Oberstufe in einen A-Zug und einen B-Zug. „Dem B-Zug werden die Hilfsschulkinder zugewiesen, die derartig starke Intelligenzdefekte aufweisen, daß sie sich auf Grund ihrer geringen Geistesbildung nicht ins Erwerbsleben eingliedern werden. Deshalb ist bei ihnen die technische Seite stark zu betonen, sie sind zur technischen Arbeit zu gewöhnen." Der A-Zug dagegen „betont die wissenschaftlichen Unterrichtsfächer und sucht im Volksschulziele auszumünden". Nach dieser Charakterisierung und scharfen Aufspaltung fragen wir: Wo ist für die große Masse der eigentlichen Hilfsschulkinder die Bildungsmöglichkeit gegeben? Denn zum B-Zug gehören offenbar nur Schwerschwachsinnigenklassen, und der A-Zug, der „im Volksschulziele ausmündet", ist seiner Beschreibung nach den Förderklassen unserer Volksschulen ähnlich. Die eigentliche Hilfsschularbeit aber liegt zwischen diesen beiden Polen und kommt in diesem Bildungsplan nicht zum Ausdruck.

Weit mehr als eine Frage der äußeren Organisation ist die der Trennung nach Geschlechtern. Dennoch können wir auf das Problem „Koedukation-Koinstruktion oder nicht" hier nicht näher eingehen, sondern nur die organisatorische Seite und ihre Folgen für den Bildungsplan herausstellen. In mittleren und kleineren Schulsystemen ist, der Notwendigkeit gehorchend, die Frage allgemein im Sinne einer Koedukation entschieden. Größere Systeme nehmen in der Oberstufe (1. u. 2. Kl.) meist eine Trennung vor. Eine Bildung, die sich auf die innere Berufenheit gründet und den Heilzögling für einen bestimmten Lebens- und Kulturkreis ertüchtigen will, kann, nachdem die innere Berufenheit mit zunehmendem Alter mehr und mehr zu Tage tritt, auf eine Spezialisierung nach Geschlechtern nicht verzichten. Da der praktisch-technische Unterricht nicht als reiner Fachunterricht und als die Vermittlung einer reinen Technik aufzufassen

249) Bartsch, Entwurf eines Lehrplanes für die Hilfsschule, Sonderdruck ohne Angabe des Verlages.

ist, sondern im Mittelpunkt des Gesamtunterrichtes steht, wird bei den Mädchen die hausmütterliche und hauswirtschaftliche Art mehr und mehr zur Geltung kommen müssen. Das gilt nicht nur für den Hauswirtschaftsunterricht, die Säuglingspflege, die Leibesübungen und die Nadelarbeit gegenüber der Werkstattarbeit bei den Knaben, sondern auch für die Gartenarbeit, die Gesundheitspflege, den Deutsch-, Rechen- und Religionsunterricht, die im Gesamtunterricht eng miteinander in Verbindung stehen. So wird z. B. der Rechenunterricht der Mädchen durch hauswirtschaftliche Berechnungen, die immer wiederkehren, wie Berechnungen von Küchenmahlzeiten, der Kleidung, der Wäsche, des Waschtages, gegenüber dem Rechenunterricht der Knaben (Lohnaufteilung, Kassenbeiträge, Kosten angefertigter Werkstücke usw.) eine besondere Note tragen.

Wo eine Trennung nach Geschlechtern nicht möglich ist, muß versucht werden, das durchaus Weibliche im technisch-praktischen Unterricht unter Leitung einer Lehrerin soweit als möglich zu erarbeiten. Der Gesamtunterricht braucht bei dieser zeitweiligen Trennung von Knaben und Mädchen als Ganzes nicht aufgegeben zu werden, sondern ein Unterricht mit stark gesamtunterrichtlicher Tendenz kann bestehen bleiben.

Eine organisatorische Bedeutung für den Bildungsplan hat auch die Stundentafel. Es ist darunter die Angabe der Wochenstundenzahl für die einzelnen Klassen und ihre Verteilung auf die einzelnen Unterrichtsgebiete zu verstehen. Man könnte meinen, für einen streng durchgeführten Gesamtunterricht sei sie nicht nötig. Und doch kommt ihr eine wichtige regulative Bedeutung für die nähere Ausgestaltung des Gesamtunterrichtes zu. So kann es z. B. nicht gleichgültig sein, ob für ein Bildungsgeschehen in der Stundentafel für Leibesübungen 5 oder 2, für Handbetätigung 8 oder 2 Stunden vorgesehen sind.[250]) Die Wochenstundenzahl ist häufig die einzige Möglichkeit, um aus einem Bildungsplan die Wertung und Stellung der theoretisch angegebenen Grundsätze in ihrer praktischen Auswirkung beurteilen zu können.

b) Versuch einer systematischen Aufgliederung.

Da im heilpädagogischen Bildungsgeschehen der Erziehungs- und Unterrichtsakt, sowie die speziell heilpädagogischen Maßnahmen als Einheit verschmolzen auftreten, so daß auch in der Praxis alle aufgezeigten Prinzipien eng miteinander verbunden sind und bald diese, bald jene Seite je nach Notwendigkeit und Bedarf deutlicher hervortritt, so ergibt sich für die praktische Gestaltung eines Bildungsplanes die Schwierigkeit einer Aufgliederung. Das gleichzeitige Miteinander muß schon in ein zeitliches Nacheinander aufgelöst und wiedergegeben werden. Doch mit welcher Seite des Bildungsgeschehens soll dabei begonnen werden, mit der erziehlichen oder unterrichtlichen, mit der psychologischen oder der stofflichen usw.? Versuche sind von allen

250) Beide Zahlangaben sind gebräuchlichen Hilfsschullehrplänen der Gegenwart entnommen. — Vgl. die beiden Stundentafeln im Anhang.

Seiten her unternommen worden, ohne aber voll zu befriedigen. Es besteht immer die Gefahr, ein Prinzip in seinen Auswirkungen auf Kosten des anderen zu vernachlässigen.

Häufig wird mit der religiösen Bildung begonnen, die man für die wichtigste hält. Vielleicht spricht hier besonders die Tradition mit. Wir wollen unserer theoretischen Grundlegung getreu den Religionsunterricht als letzte und schwerste Aufgabe in ihrem bescheidenen Umfange ans Ende stellen.

Neben dem Religionsunterricht beginnen die Lehrpläne häufig mit dem heimatkundlichen Stoffgebiet als Auswirkung des ältesten und umfassendsten, heute nicht mehr umstrittenen Heimatprinzips. Vom Stoff aus gesehen, gebührt ihm ohne weiteres der Vorzug. Aber von der speziell heilpädagogischen Seite des Bildungsgeschehens her erscheint die Art, wie mit der heimatlichen Umwelt in Berührung getreten wird, wichtiger. Wir wollen deshalb der Eigenart der Hilfsschularbeit gemäß seine ihm eigentümlichen Prinzipien mit ihren Folgerungen zuerst erörtern und von hier aus weiter fortfahren. Dabei gilt es, die einzelnen wichtigen Seiten des Bildungsgeschehens an geeigneten Stellen zu erwähnen, so daß der Plan nicht nur ein Lehrplan mit Angabe von Bildungsstoffen wird, sondern ein Bildungsplan, der das gesamte heilpädagogische Bildungsgeschehen kennzeichnet.

1. Handbetätigung und Werkunterricht.

Die Handbetätigung als intensivstes heilpädagogisches Bildungsprinzip durchzieht den gesamten Hilfsschulunterricht.

Auf der Unterstufe (6. u. 5. Kl.) dient die körperliche Betätigung jeder Art, bei der die Handbetätigung naturgemäß die erste Stelle einnimmt, dazu, die gehemmten und geschwächten geistig-körperlichen Kräfte in Bewegung zu setzen, um Schäden und Mängel, die das bisherige normale Bildungsgeschehen unwirksam machten, möglichst zu bessern, zu beheben und auszugleichen und ein wirksames heilpädagogisches Bildungsgeschehen zustande zu bringen. Dabei muß an die vorhandenen Triebäußerungen der Heilzöglinge angeknüpft werden, um von hier aus im Tun und im Umgang mit den Dingen selbst in einem „triebgemäßen Erlebnisunterricht" das darniederliegende und geschwächte Geistesleben zu erschließen.

Eine besondere Stellung nimmt dabei das Spiel ein; denn mangelnde geistig-seelische Kräfte, sowie fehlendes Verständnis und Unvermögen der bisherigen Umgebung und zu hohe Anforderungen in der Normalschule ließen das geistig schwache Kind bis zur Umschulung diesen wichtigsten Entwicklungs- und Bildungsfaktor entbehren. Vom Heilerzieher wird nunmehr das Spiel besonderen Zwecken und der jeweiligen Situation entsprechend so gestaltet, daß dem Heilzögling der kindertümliche Sinngehalt, der für das Hilfsschulkind eine „Mehrdarbietung" bedeutet, erfaßt wird. Besondere Beachtung ist der spielenden Tätigkeit am Sandkasten im Freien und am Sandtisch in der Klasse zu widmen, wobei das vom Kinde Geschaffene zunächst schnell entsteht und vergeht. Alles, was das Hilfsschulkind in seinem Lebenskreis zu Hause, auf der Straße und in der Schule erlebt, findet im spie-

lerischen Tun unter Anteilnahme des Nachahmungstriebes seinen Ausdruck. Daneben nehmen die Spiele mit allerlei Baumaterial, dem Baukasten, dem Ball, dem Reifen, dem Kreisel, sowie Spielzeugen aller Art, wie heimatlichen Tieren, Fahrzeugen usw., den breitesten Raum ein. Häufige Unterrichtsgänge in die Umgebung sorgen für eine Bekanntschaft mit dem Spielgerät aus der Wirklichkeit her.

Allmählich tritt neben die z. T. noch „unbewußte Lernauslese" des freien kindlichen Lebens mehr und mehr eine „bewußte Lernauslese". Mit dieser Zielsetzung vollzieht sich nach und nach der Uebergang vom Spiel über das spielerische Tun zur eigentlichen Arbeit. Doch ist vor einer Uebereilung in dieser Entwicklung zu warnen.[251])

Mit dem Beginn von Arbeiten mit Ton und Plastelin, dem Stäbchenlegen, Flechten, Zeichnen, Malen, Papierreißen und Ausschneiden einfacher Formen werden erhöhte Anforderungen an die kindlichen Kräfte gestellt. Die Handhabung der Schere als erstes Werkzeug erzieht besonders zur Achtsamkeit, Vorsicht und Ueberlegung, da Fehlschnitte an ein und demselben Objekt nicht wieder gutgemacht werden können. Arbeiten dieser Art bieten den Hilfsschulkindern selbst schon auf dieser Stufe Kontroll- und Vergleichsmöglichkeiten, die zu weiterem Fortschritt anspornen können.

Nur durch Handbetätigung ist es zuweilen möglich, überhaupt Zugang zur Seele des Heilzöglings und die nötige Ansatzstelle für eine willige Arbeits- und Aufnahmebereitschaft zu finden. Sie enthält auch alle notwendige, speziell heilpädagogische formale Kräftebildung. Bei dem Betasten des Dinges mit der Hand und dem Erfassen durch das Auge werden vorhandene Aufmerksamkeitsstörungen mehr und mehr beseitigt, das Gedächtnis wird durch bescheidene Anforderungen erprobt und gestärkt, die so häufig mangelhafte Phantasietätigkeit vom Sinnlich-Konkreten her angeregt und durch die Gewinnung von Vorstellungen eine anschaulich-konkrete Grundlage für eine übergreifende Begriffs- und Sprachbildung geschaffen.

Die im heilpädagogischen Bildungsgeschehen so notwendigen Sinnesübungen sind also nach jeder Richtung hin in der Handbetätigung gegeben. Es ist die Aufgabe des Heilerziehers, sie individualisierend den jeweiligen Bedürfnissen entsprechend hervorzukehren und heilpädagogisch auszuwerten.

Unter diesem Gesichtspunkt können auch Uebungen von Fröbel und Montessori verwandt werden, allerdings nicht um ihrer selbst willen, sondern stets dem jeweiligen heilpädagogischen Bedürfnis und einem kindlichen Sinnzusammenhang ein- und untergeordnet. Fröbelarbeiten sind wegen ihrer vielfachen Verwendungsmöglichkeit und der mannigfachen kindlichen Sinndeutung geeigneter als Montessori-

251) Leider fehlt in den meisten Lehrplänen der Gegenwart die notwendige und ausgiebige Beachtung des Spiels. Man ist immer noch allzu schnell bestrebt, unter Mißachtung der notwendigen Kräfteentwicklung in schulmäßigem Sinne zu unterrichten, d. h. sogleich mit Lesen, Schreiben und Rechnen um ihrer selbst willen zu beginnen und ein für den Heilzögling umfangreiches Schulwissen an ihn heranzubringen.

Uebungen, die ein starres, bis zur Einseitigkeit hin festgefügtes System darstellen, dessen Hauptmangel in den Folgen der zugrundeliegenden reinen Elementenpsychologie liegt.[252]) Die Montessori-Uebungen wenden sich daher vorwiegend an den Intellekt. Die Handbetätigung in der Hilfsschule soll aber in freudigem und lebensvollem Tun alle Seiten seelischen Lebens im Heilzögling anklingen lassen.

Mit dieser mehr formalen Bildung geht eine notwendig materiale Hand in Hand. Während des Tätigseins erwirbt das Hilfsschulkind eine Menge auf seiner Entwicklungsstufe zu fordernden, „lebensnotwendigen Wissens". Im Umgang mit den Dingen selbst lernt es nicht nur ihre richtige sprachliche Bezeichnung, sondern auch ihre Verwendungsmöglichkeiten und Eigenschaften kennen. Bauklötze, bunte Stäbchen, Buntpapier, Buntstifte usw. geben Gelegenheit, Klarheit über die wichtigsten Farben zu schaffen. Im Tun erfährt das Kind zugleich, was lang und kurz, hoch und niedrig, dick und dünn, rund und eckig, spitz und stumpf usw. ist. Das Formen in Ton vermittelt Begriffe wie leicht und schwer, viel und wenig, trocken und naß, biegsam und zerbrechlich usw.. Darüber hinaus wird der Sinngehalt vieler Tätigkeiten erfaßt, wie schneiden, biegen, kneten, drücken, kleben, reißen, stoßen, halten, teilen, nachmachen, vormachen usw..

Aus der Fülle der weiteren Möglichkeiten seien besonders diejenigen hervorgehoben, die allmählich zum Unterricht führen. Die während der Handbetätigung intensiv geförderte Sprachentwicklung legt den Grundstein für einen wirksamen Deutschunterricht. Den oftmals hörstumm erscheinenden Hilfsschulkindern wird meist erst während der Handbetätigung die Zunge gelöst. Während des Tuns drängt sich wie von selbst eine stete Kontrolle über die Richtigkeit der anzuwendenden Sprache auf.[253]) Im Zusammenhang mit der Handbetätigung ist auch die Möglichkeit einer sinnvollen Lautgewinnung und eines mit Freudigkeit durchsetzten Artikulationsunterrichtes gegeben, der zuweilen durch Sprachheileinwirkungen ergänzt werden muß. Uebung der Sinne und Ausgleich von Koordinationsstörungen geben die Grundlagen für einen später einsetzenden Schreibunterricht ab, der besonders durch das ausgiebige malende Zeichnen unterstützt wird.

Vor allem aber werden durch den Umgang mit den Dingen, durch die häufig notwendigen Vorgänge des Zutuns und Wegnehmens, des Anordnens, Gruppierens und Zählens allmählich die fehlenden Zahlvorstellungen gewonnen und wird nach und nach im dinglichen Rechnen durch Häufigkeit und Vielseitigkeit der notwendigen Wiederholung eine erfreuliche Sicherheit im kleinen Zahlenraum erzielt.

Im 2. Hilfsschuljahr tritt die Darstellung und Nachgestaltung der Dinge der Umgebung unter bastlerischer Verwendung von allerlei wertlosem Material, wie Streichholz- und Zigarettenschachteln, Pappe, Ton, Holzklötzchen, Zwirnrollen usw., immer mehr in den Vordergrund. Besonders häufig ist eine Zusammenstellung und ein Aufbau zu sinnvollen Einheiten anzustreben. Wenn z. B. bisher jedes Kind nur

252) Vgl. W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit, S. 8, 176, 342.
253) Siehe S. 117—118 und 200.

ein Huhn aus Ton formte, so entsteht nunmehr allmählich der ganze Hühnerhof mit all seinen wesentlichen Einzelheiten.

An neuen Formen der Handbetätigung treten das Ausnähen und das Falten auf. Durch den Umgang mit Nadel und Faden wird besonders eine Verfeinerung der Muskelempfindungen und eine erhöhte Geschicklichkeit angestrebt. Beim Papierfalten wird der darniederliegende Raumsinn und die Fähigkeit zu richtiger Raumverteilung geübt. Die zu wählenden Formen ergeben sich aus dem Gesamtunterricht heraus. Die Unterrichtseinheiten sind ihrem Inhalte nach meist so reichhaltig, daß sich immer Dinge des Interesses aufdrängen, die sich zwanglos in einen technisch-systematischen Lehrgang vom Leichteren zum Schwereren einordnen lassen.

Es kann sich dabei um ein freies oder gebundenes Arbeiten handeln, d. h. die Formen zum Ausnähen oder Ausschneiden sind entweder von den Kindern selbst entworfen oder liegen schon fertig gezeichnet vor. Obwohl auch im Hilfsschulunterricht eine freie Gestaltung möglich ist und besonders beachtet werden muß, kann die Betätigung an der fertig vorgelegten Form, die an viele Hilfsschulkinder hohe Anforderungen stellt und eine wichtige Wachstumsbedingung ist, nicht entbehrt werden.

Im heilpädagogischen Bildungsgeschehen der Hilfsschule sind daher oft Handbetätigungen äußerst wertvoll, die heute für normale Kinder im allgemeinen abgelehnt werden.[254]) Es gehören dazu auf dieser Stufe das Flechten mit Buntpapierstreifen, das mit Freudigkeit und innerer Anteilnahme von den Kindern immer wieder gern getan wird. Es dient besonders zur Besserung der motorischen Geschicklichkeit und ist für die Mädchen eine gute Vorübung für spätere Handarbeiten, z. B. Musterentwürfe, Bastflechten, Webarbeiten. Außerdem wird die Kenntnis von Farben vermittelt und eingeprägt, Arbeitsausdauer und erste ästhetische Bildung werden gepflegt, und durch das regelmäßige Ueberspringen einer bestimmten Anzahl von Streifen wird zur Gewinnung von Zahlbegriffen beigetragen.

Das auf der Unterstufe geübte Ausschneiden einzelner Formen wird auf der Mittelstufe (4. u. 3. Kl.) mehr und mehr zur Wiedergabe vollständiger Lebenssituationen in kleinen Bildchen fortentwickelt (z. B. bisher: ein Baum, jetzt: der Frühling im Garten). Neben der Verarbeitung des Buntpapiers mit der Schere, wobei das vorherige Falten bestimmter Formen gute Dienste leistet, sind auch die Reiß- und Zupftechnik ausgiebig zu verwenden. Sie stellen psychologisch gesehen ganz andere Anforderungen an den Heilzögling als der Gebrauch der Schere. Außerdem ist die ästhetische Wirkung, die durch beide Techniken hervorgerufen wird, verschieden. Die Bilder der Scherentechnik wirken steif und hart, während die Reißtechnik mehr weiche und zarte Bilder ergibt.

Als neue Formen der Handbetätigung treten das Bastwickeln, Bastnähen und Bastflechten auf, wobei Karton, Pappstreifen, Bindfaden und Peddigrohr Verwendung finden. Die fertigen Werkstücke (Körbchen und Kästchen verschiedener Formen,

254) Siehe Karton- und Naturholzarbeiten, S. 168 und 169.

Untersetzer, Puppenstubenteppich, Hüte usw.) erlangen von nun an einen ständig zunehmenden Gebrauchswert.

Das Formen mit Ton, das bisher schon auf allen Stufen gepflegt wurde, erfährt nunmehr eine ausgiebigere Beachtung. Es ist im heilpädagogischen Unterricht unentbehrlich, auch auf fortgeschrittener Bildungsstufe, z. B. bei der Darstellung eines Märchens, einer biblischen Geschichte oder einer heimatkundlich-erdkundlichen Situation im Sandkasten usw.. Der Vorteil des Tons gegenüber anderem Material besteht darin, daß sich leicht jede Form aus ihm gestalten läßt. Außerdem ist er billig und wegen der in der Regel nur einmaligen Verwendung hygienisch einwandfreier als Plastelin.

Das Formen mit Ton tritt daher ganz besonders in Verbindung mit dem Basteln auf, das auf der Mittelstufe einen immer breiteren Raum einnimmt. Unter dem Basteln ist eine Handbetätigung zu verstehen, die auf durchaus kindertümliche Art zu ihrem Ziele zu gelangen sucht und dabei jegliches Material benutzt, das im Augenblick geeignet erscheint und schnell zur Hand ist. Die angestrebte Selbständigkeit der Heilzöglinge, die unter Anteilnahme der praktischen Intelligenz sich zunächst in einer gewissen Findigkeit beim praktischen Tun zeigt, findet zu seiner Entwicklung nirgends ein so geeignetes Betätigungsfeld. Freilich leidet beim Basteln die „werkgerechte" Ausführung oftmals zu Gunsten der heilpädagogischen Erfolge. Auf keinen Fall darf daher auf ein Werk bastlerischer Art verzichtet werden, nur weil eine „werkgerechte" Ausführung auf dieser Stufe noch nicht möglich ist. Es kann daher ein Werk unter gleichzeitiger Verwendung des verschiedensten Materials und unter Anwendung der verschiedensten Werkzeuge und Techniken entstehen, z. B. innerhalb der Unterrichtseinheit Jahrmarkt ein Karussell aus Holz, Zwirnrollen, Pappe, Stäbchen, Buntpapier, Streichholzschachteln, Ton, Fäden, Bast, Kleister und Nägeln, unter Benutzung des Messers, der Schere, des Hammers, der Zange, des Bohrers, der Nadel, des Pinsels, der Buntstifte usw..

Den bastlerischen Erzeugnissen kommt nicht nur vom Kinde aus eine Bedeutung als Spielzeug zu, sondern sie dienen der Klasse, die sie geschaffen hat, künftig als Lehrmittel. Bäume, Autos, Häuser, Straßenbahnen usw., die auf der Unter- und Mittelstufe geschaffen wurden, dienen z. B. noch auf der Oberstufe dazu, einen Verkehrsunfall nach einer Zeitungsnotiz im Sandkasten zu rekonstruieren oder ein heimatkundliches Gelände aufzubauen. Die Aufbewahrung derartiger Gegenstände als Lehrmittel erleichtert auf späteren Stufen die Durchführung einer hilfsschulmäßigen Methode, bedeutet Zeitersparnis und verhindert die bei der Neuherstellung leicht gegebene Ablenkung vom Wesentlichen. Wenn nämlich bei der Rekonstruktion eines Verkehrsunfalles im Sandkasten in Kl. 1 erst ein Auto, eine Straßenbahn gebastelt werden sollen, so würde die notwendige anschauliche Darstellung entweder unterbleiben müssen oder aber die Handbetätigung würde in Bahnen gelenkt, die den Heilzöglingen auf dieser Stufe nicht mehr entsprechen.

Im 4. Hilfsschuljahr (3. Kl.) setzt auf der Mittelstufe während des Sommerhalbjahres die Gartenarbeit ein.[255])

[255]) Siehe S. 172.

Im Winterhalbjahr werden in der Werkstatt Karton- und Naturholzarbeiten hergestellt. Beide lassen den richtigen Gebrauch von Messer, Zentimetermaß, Lineal und Winkel erlernen. An Kraftaufwand, Geschicklichkeit und Genauigkeit werden erhöhte Anforderungen gestellt und so planmäßig die später folgenden Werkstattarbeiten vorbereitet. Die erziehlich bedeutungsvolle Werkgerechtigkeit verlangt mehr und mehr Beachtung. Es werden Gebrauchsgegenstände für das Schulleben und das häusliche Leben, sowie Geschenkartikel aller Art hergestellt wie farbige Kästen mit und ohne Deckel, Buchzeichen, Schutzumschläge, Mappen usw.. Daneben stehen vor allem Arbeiten, die vom Interessenstandpunkt der Kinder aus gefordert werden, z. B. bunte Laternen, Transparente, Weihnachtskrippen, Puppenstubenmöbel usw.. Es muß ausdrücklich vor einer Kartonbearbeitung gewarnt werden, bei der um einer bestimmten Systematik willen — meist liegen ihr geometrische Figuren zugrunde — allerlei sinnlose, unschöne und unbrauchbare Gegenstände hergestellt werden, die dann später als sogenannte „Hausgreuel" in den Stuben umherstehen und verstauben. Da die Kartonarbeiten auf eine traditionelle Stellung innerhalb der Hilfsschularbeit zurückblicken, ist diese Art in Hilfsschulen oft anzutreffen.

Die Naturholzbearbeitung stellt auf Grund des Materials und der erforderlichen Werkzeughandhabung (Weidenmesser oder Laubsäge, Hammer, Zange, Bohrer, Nägel) weiterhin erhöhte Anforderungen, besonders an die physische Kraft des Heilzöglings. Auch dabei ist eine enge Verbindung mit dem übrigen Bildungsgeschehen gegenüber der bisherigen losgelösten und schematischen Handhabung notwendig.[256]) Sie ergibt sich innerhalb des Gesamtbildungsgeschehens für die Naturholzarbeiten leichter als für die Kartonbearbeitung. Vieles, was bisher aus Ton hergestellt werden mußte, wird nunmehr aus Naturholz gearbeitet. Die Unterrichtseinheiten fordern häufig gleichsam dazu auf, z. B. der Vogelschutz (Futterhäuschen), Weihnachten (Hirten, Futterraufen, Schafställe, Schutzdächer zur Darstellung der Weihnachtsgeschichte im Sandkasten, Zäune für Adventshäuser, Schlitten für den Weihnachtsmann usw.), Jahrmarkt (Budengestänge, Zirkus, Karussell, Achterbahn), vor allem aber Gebiete aus der engeren Heimatkunde (Wegweiser, Brücken, Telegraphenstangen, Geländer, Bahnübergänge, Warnungstafeln, Eisenbahnschienen usw.).

Traten während der Handbetätigung schon von Anfang an gemeinschaftliche Arbeiten auf, zu denen alle Kinder der Klasse einen ihren Kräften entsprechenden Beitrag lieferten, z. B. der Aufbau des Jahrmarkts oder eines Hühnerhofes im Sandkasten, so werden nunmehr oft gemeinsame Arbeiten erforderlich, bei denen der einzelne unter genauer Beachtung des vorher entworfenen Planes und der Innehaltung der vorgeschriebenen Maße ein Einzelteil für das gemeinsam zu schaffende Werkstück herstellt, z. B. das Gestänge einer Eisenbahnbrücke.

255) Siehe S. 172.

256) Man stellt da z. B. bisher ganz schematisch Blumenstock, Fahnenstab, Paketknebel, Kreuz, Wegweiser usw. als systematische Reihe auf und geht diese, ohne Rücksicht auf den übrigen Unterricht, nacheinander durch.

Auf der Oberstufe (2. u. 1. Kl.) entwickelt sich aus der Handbetätigung als Prinzip, das dauernd bestehen bleibt, mehr und mehr ein regelrechter Werk- und Werkstättenunterricht. Leichtere Holzarbeiten in Klasse 2, sowie schwierigere Holz-, Papp- und Metallarbeiten in Klasse 1 und dem 9. Schuljahr stellen an das Können des Heilzöglings in jeder Hinsicht so hohe Anforderungen, daß sie denen des Wirtschaftslebens vielfach nahekommen. Die Heilzöglinge werden mit dem Gebrauch und der Behandlung fast aller in einfachen Verhältnissen vorkommenden Werkzeuge bekanntgemacht. Auch der Umgang mit den erforderlichen maschinellen Einrichtungen: Motoren, Schleifsteinen, Feldschmieden, Drehbänken, Buchpressen und Schneidemaschinen, sowie mit den Kraftquellen Gas und Elektrizität wird angebahnt. Im heutigen Wirtschaftsleben bleibt es nicht aus, daß selbst der ungelernte Arbeiter mit Maschinen dieser Art in Berührung kommt; der Heilzögling muß deshalb frühzeitig mit ihnen vertraut gemacht werden.

Bei der Herstellung von Holzarbeiten wird an der Hobelbank mit Hammer, Zange, Laubsäge, Säge, Rauhbank, Maßstab, Zirkel, verschiedenen Bohrern, Stemmeisen usw. als Werkzeugen gearbeitet. Die zu erarbeitenden Werkstücke ergeben sich, wenn irgend möglich, aus der jeweiligen Unterrichtssituation heraus, z. B. Untersetzer, Lattenroste, Schneidebretter, Kästchen, Schränkchen, Blumenleiter, Spielzeuge aller Art, wie Puppenmöbel, Tierfiguren, Wagen, Eisenbahnen, Automobile usw.. Dazu treten Arbeiten für die Schule selbst, wie notwendige Reparaturen an Gartengeräten, Herstellung von Pflanzhölzern, Namenschildern, Spalieren, Reihenziehern, Mistbeetkästen, Bänken, Lauben, Ständern, Tragen, Holzkörben, Aufbewahrungsmöglichkeiten, Vogelfutterhäuschen, Nistkästen, Kaninchenställen usw..

Als Metallarbeit werden Drahtarbeiten, Blecharbeiten (Schneiden, Feilen, Brödeln, Nieten, Löten, Falzen, Treiben, Färben, Sägen) und Arbeiten in Band- und Rundeisen ausgeführt und etwa folgende Gegenstände angefertigt: Haken, Oesen, Schlüsselringe, Namen- und Türschilder, Ausstechformen, Kohlenschaufeln, Broschen, Schalen, Bügeleisenuntersetzer, Gartengeräte und Lehrmittel.

Die Papparbeit stellt die größten Anforderungen an die Körper- und Willenskraft der Heilzöglinge. Es ist daher angebracht, sie zeitlich nach den anderen Techniken auftreten zu lassen. In erziehlicher Hinsicht werden besonders hohe Anforderungen an die Genauigkeit, Sorgfalt, Sauberkeit und Geduld gestellt, da sonst selbst ein bescheidener Erfolg nicht zu erwarten ist. Unter Uebung des Schneidens, Ritzens, Ränderns, Ansetzens von Ecken, Aufklebens und Ueberschlagens werden Schilder, Stundenpläne, Taschen, Mappen, Kalender, Spielbretter, Schachteln, Kästen, sowie allerlei Lehrmittel hergestellt. Auch den notwendigen Ausbesserungsarbeiten ist vom Gesichtspunkt des Lebensnotwendigen her wegen seiner erziehlichen Bedeutung ein genügend breiter Raum zu gewähren.

Aus der Fülle des sich ergebenden „lebensnotwendigen Wissens" sei nur kurz auf folgende Erörterungen als Beispiele hingewiesen: das zu verarbeitende Material (Holz, Holzarten, Jahresringe, Mark,

Borke, Gewinnung und Verarbeitung von Eisen, Stahl, Blech, Pappe, Papier, Leim, Kleister, Beize und Farben), seine Herkunft und Entstehung, seine sachgemäße Aufbewahrung, die Erzeugung und Gewinnung von Kraft (Entstehung und Verwertung von Gas und Elektrizität, ihre Verwendung in der Industrie und im Haushalt, ihr Nutzen und ihre Gefahren usw.), Fragen der Körper- und Gesundheitspflege (Licht- und Luftverhältnisse im Arbeitsraum, Reinlichkeit, erste Hilfe bei Unglücksfällen, Gestaltung der arbeitsfreien Zeit usw.), rechnerische Durchdringung wirtschaftlicher Fragen (Materialkosten, Kosten der menschlichen und maschinellen Arbeitskraft, Arbeitszeit- und Lohnberechnungen, Wochenverdienst und Lebensunterhalt, Gas- und Lichtrechnung usw.), sowie rechtliche Verhältnisse des Arbeiters (Lehrvertrag, Tarif, Arbeitsbuch, Gewerkschaft, Arbeitsgericht, Arbeiterschutzgesetzgebung, Arbeitslosigkeit usw.) und sozialethische Fragen (Treue im Beruf, Verhalten zum Brotherrn, Werkmeister, Aufseher und Mitarbeiter). Es ergeben sich unmittelbare Beziehungen zum Rechnen, zum Deutschunterricht, zur Heimatkunde, zur Gartenarbeit, zur Körper- und Gesundheitspflege. Der Werkstättenunterricht gibt auch das an Beobachtungen, was an physikalischen und chemischen Kenntnissen notwendig ist, z. B. Ausdehnung der Körper, Siedepunkt des Wassers, Herstellung von Farben, giftige Kohlengase, Gas usw..

Die sich nunmehr geltendmachende Forderung einer „werkgerechten" Ausführung der Werkstücke erzielt eine intensivere Inanspruchnahme des Heilzöglings, vermehrt das „lebensnotwendige Wissen" und Können und wirkt sich vor allem erziehlich aus. Die im Leben unentbehrliche Vorsicht, Genauigkeit, Ausdauer und Gewissenhaftigkeit kann nur durch planmäßige und systematische Uebung beim praktisch-technischen Tun im Werkunterricht erzielt werden.

In erziehlicher und unterrichtlicher Hinsicht ist das Erfassen des Arbeitswerdeganges besonders wichtig, der sich folgendermaßen kennzeichnen läßt:

1. Ueberlegung bei der Wahl des zu fertigenden Gegenstandes,
2. Festlegung der zweckmäßigsten Form,
3. Auswahl des geeignetsten Materials,
4. Beschränkung in der Wahl der Arbeitsmittel und Benutzung der richtigen Werkzeuge,
5. Anfertigung der erforderlichen Werkzeichnung,
6. Erwägung über mögliche Materialersparnis,
7. richtiges Zurichten und richtige Arbeitsfolge,
8. einwandfreie Arbeit unter Beachtung der Natur des verwendeten Materials,
9. Inrechnungstellen voraussichtlicher Bearbeitungsschwierigkeiten und möglicher Mißerfolge,
10. Benutzung von Hilfen und Arbeitsvorteilen,
11. richtige und materialgerechte Zusammensetzung der gefertigten Teile,
12. sinn- und stilgemäßer Schmuck,

13. zweckentsprechende Verwendung und Unterbringung des geschaffenen Werkstückes,

14. rechnerische Durchdringung des Arbeitsganges.[257])

Eine besondere Beachtung innerhalb dieses Werdeganges der Werkstücke ist der Vermeidung unnötigen Materialverschnitts und der dazu erforderlichen Werkzeichnung zuzuwenden.

Der auf der Unter- und Mittelstufe erwähnte Uebergang vom Spiel zu spielerischem Tun bis hin zur vollen Arbeit ist nunmehr auf der Oberstufe vollzogen. Die Arbeit steht jetzt dem Heilzögling mit ihrem vollen Ernst, aber auch mit all ihren Freuden, die sie geben kann, gegenüber, und er lernt sie mit dem erforderlichen Selbstbewußtsein meistern.

2. Gartenarbeit.

Schon im 4. Hilfsschuljahr (Kl. 3) ist es angebracht, im Sommerhalbjahr für Knaben und Mädchen an Stelle der Werkarbeit Gartenarbeit treten zu lassen.

Auf die Wiedergabe der einzelnen Verrichtungen, die im Garten notwendig auszuführen sind und die sich im großen und ganzen jedes Jahr wiederholen, sei hier verzichtet. Ein Arbeitsplan ergibt sich ganz naturnotwendig, es ist nur zu beachten, daß man in den unteren Klassen mit dem Anbau einfacherer Kulturen beginnt und später zu schwierigeren fortschreitet.

Die Gartenarbeit als Ganzes enthält sowohl speziell heilpädagogische Maßnahmen, wie eine intensive erziehliche Beeinflussung, als auch eine ergiebige Vermittlung des „lebensnotwendigen Wissens".

Durch die leicht zu erzielende Freude bei und an der Arbeit ist für die Erziehung ein wirksamer Antriebshebel gegeben. Der Vorgang des Keimens und Wachsens von Samen und Pflanzen verlangt einen von Sorgfalt und Geduld getragenen Umgang; denn bei keinem anderen Unterricht läßt der gewünschte Erfolg, in diesem Falle die Ernte, oft so lange auf sich warten wie bei der Gartenarbeit. Das zielstrebige Festhalten an der Verfolgung eines bestimmten Zieles über längere Zeit hinaus ist beim Heilzögling der Hilfsschule besonders wichtig, da er gar zu leicht die Geduld verliert und dann die Arbeit aufgibt.

Im Garten lernt auch der Heilzögling auf die für ihn eindringlichste Weise durch den Umgang und die erforderliche Pflege Pflanzen und Tiere als lebendige Wesen kennen und achten. Vielleicht gelingt es auch, ihn die ihm sonst selbstverständlich erscheinenden Vorgänge in der Natur, ihr weises Ineinandergreifen als etwas Wunderbares ahnen zu lassen, so daß er das Abhängigkeitsverhältnis von Erde, Pflanze, Tier und Mensch begreift. Gelingt es, beim Heilzögling den Pflanzen gegenüber ein Verantwortungsgefühl zu erwecken, aus dem heraus er von sich aus den Pflanzen die erforderliche sorgfältige Pflege angedeihen läßt, so wird ersichtlich, daß kein theoretischer Unterricht, und sei er methodisch auch noch so ausgeklügelt, diese prak-

257) Dieser Stufengang ist abgesehen von einigen vorgenommenen Veränderungen dem Lehrplan der Pestalozzischule Halle a. S. entnommen, S. 9.

tische, dem Wesen des Hilfsschulkindes angepaßte lebenswirkliche Art der Gemütsbildung ermöglichen oder gar ersetzen kann.

Aus diesem Grunde ist auch eine besondere Tierpflege mit der Gartenarbeit zu verbinden (Vogelschutz, Vogelpflege, Haltung von Kaninchen, gegebenenfalls Hühnern, Tauben, einer Ziege), die enge Beziehungen zur Werkstattarbeit der Knaben (Ställe, Raufen, Futtertröge) aufweist.

Für die Mädchen erhält die Gartenarbeit durch die besondere Pflege von Blumen und Zierpflanzen, sowie bestimmter Küchenkräuter eine dem weiblichen Wesen entsprechende besondere Ausgestaltung.

In sittlicher Hinsicht ist während des gesamten Aufenthalts im Garten die dauernde Erprobung der Ehrlichkeit bedeutungsvoll, die hier eine ganz besondere Selbstzucht voraussetzt, da in Anbetracht der lockenden, den Heilzögling besonders reizenden leibhaft sinnlichen Genüsse die Naschhaftigkeit und gegebenenfalls die Neigung zu Entwendungen dauernd überwunden werden müssen. Eine gleiche Selbstzucht setzt das von Bescheidenheit und dem Gefühl der Gerechtigkeit getragene Benehmen voraus, das dauernd bei der Verteilung geernteter Früchte geübt und gefordert wird.

Um während der ganzen Zeit dieser erziehlichen Beeinflussung der aktiven Anteilnahme des Heilzöglings gewiß zu sein, soll und darf auf eine Entlohnung nicht verzichtet werden. Alles, was geerntet wird, ist den Kindern zur Verfügung zu stellen. Es wird entweder von ihnen selbst gleich während der Pausen oder nachdem es eine Zubereitung durch die Mädchen in der Schulküche erfahren hat gegessen, oder aber das Geerntete wird den Kindern mit nach Hause gegeben. Selbst gegen einen Verkauf sollte aus erziehlichen Rücksichten nichts einzuwenden sein, wenn die Heilzöglinge auf einen augenblicklichen Genuß verzichten, um später für den Erlös eine Wanderfahrt oder dergl. unternehmen zu können. Ob es erreicht werden kann, daß die Heilzöglinge im späteren Wirtschaftsleben die hohe sittliche Forderung erfüllen, die Arbeit nur um ihrer selbst oder um einer Idee willen, ohne Rücksicht auf Lohn zu tun, ist durchaus zu bezweifeln. Der auf die Arbeit folgende Lohn wird immer eine erhebliche Rolle spielen und ein beachtlicher Ansporn sein. Das ist auch nicht verwunderlich, stehen doch diese Gesichtspunkte selbst bei normal veranlagten Arbeitern durchaus im Vordergrund des Interesses.

Wegen der großen Bedeutung, welche die Gartenarbeit nach jeder Richtung hin hat, ist es angebracht, auch schon den unteren Klassen ein Stückchen Land im Garten zu überlassen, wo sie mehr in spielerischem Tun ihrer Art gemäß sich betätigen können. Da bei ihnen eine Triebgebundenheit, in deren Mittelpunkt das eigene Selbst steht, noch durchaus vorherrscht, ist diese psychologische Tatsache zu berücksichtigen und möglichst jedem Kinde ein kleines Beet zur Verfügung zu stellen, auf dem es nach eigenen Wünschen und Neigungen sich seiner Sonderart entsprechend betätigen kann. Von dieser mehr ichbezogenen und subjektivistischen Einstellung ist dann nach und nach eine Rücksichtnahme auf die Interessen

der Gemeinschaft anzustreben, wobei gleichzeitig der Charakter vollgültiger Arbeit mehr und mehr hervortritt. Während der offiziellen Gartenarbeit von Klasse 3 ab wird daher mit Rücksicht auf die Gemeinschaftsgesinnung den einzelnen Klassen ein größeres Stück Land zur gemeinsamen Bearbeitung übergeben. Gegen Schluß der Hilfsschulzeit treten dann neben der Klassengemeinschaftsarbeit immer mehr auch solche Arbeiten auf, die über den Rahmen der Klassengemeinschaft hinausreichen und die Allgemeinheit der gesamten Schule betreffen, z. B. das Herrichten des Saatbeetes, die Pflege der allgemeinen Anlagen und Rabatten, des Spielplatzes, der Laube, des Zaunes, der Obstbäume, des Komposthaufens, die Instandhaltung der Gartengeräte usw.. Auf diese Weise werden auch bezüglich der Arbeit allmählich höhere und vom ethischen Gesichtspunkt aus wertvollere Anforderungen, die nicht vom Erwerbsgesichtspunkt getragen sind, an den Heilzögling gestellt.

Neben der erziehlichen Aufgabe steht die hygienische. Die dem Wesen des menschlichen Körpers und seinem Rhythmus angepaßte körperliche Betätigung im Garten stellt eine natürlich gegebene Art der Leibesübungen dar, die wegen ihres natürlichen Ablaufs von Spannung und Entspannung und vor allem wegen der regen willentlichen Anteilnahme der Heilzöglinge die nachdrücklichste Wirkung hinterläßt. Der Gebrauch der einfachsten Gartengeräte, wie Spaten, Hacke, Harke, Mistgabel, Gießkanne und Schubkarren, verlangen vom Heilzögling Anspannung aller seiner Kräfte und bringen im Laufe der Zeit die für ihn so notwendige körperliche Ertüchtigung mit sich, da während eines Vormittags im Garten der ganze Körper durchgearbeitet wird. Den hygienischen Forderungen wird auch dadurch Rechnung getragen, daß fast sämtliche Arbeiten im Freien bei Licht, Luft und Sonne und entsprechender Entkleidung ausgeführt werden. Es erscheint daher ein Luft-, Turn- oder Badeanzug für die Gartenarbeit am geeignetsten.

Als ideale, aber durchaus notwendige Forderung ist die Anlage eines Spielplatzes mit grüner Rasenfläche und Spielgeräten, wie Schaukel, Rundlauf und Kegelbahn, sowie einem Planschbecken, aufzustellen. Während der notwendigen Pausen kann dann, auf grüner Fläche hingestreckt, das Frühstück eingenommen und sonstige Erholung (Sonnenbad) gesucht werden. Auch ist stets die erwünschte Reinigung des Körpers mit Wasser nach der Arbeit durchzuführen. In einfachen Verhältnissen kann dabei schon eine Gießkanne gute Dienste leisten. Die Spielwiese soll aber auch von den Klassen der Unter- und Mittelstufe, die noch keinen festgesetzten Pflichtenkreis im Garten zu erfüllen haben, ausgiebig aufgesucht werden. Sie ist zugleich der geeignetste Platz, ein Freilandterrarium in Verbindung mit einem Aquarium einzurichten, um diese der ungezwungenen Beobachtung der Kinder zugänglich zu machen.

Es ist überhaupt anzustreben, den Kindern auch außerhalb der eigentlichen Arbeitszeit den Garten zu einem liebgewonnenen Aufenthaltsort zu gestalten. Daß dabei trotz der Aufsicht ein großes Maß

von Selbstzucht geübt werden muß, ist selbstverständlich, doch gerade in dieser Richtung liegt der zu gewinnende erziehliche Erfolg.

Besonders ist bei der Gartenarbeit die Menge des „lebensnotwendigen Wissens" hervorzuheben, das sich ziemlich zwanglos ergibt. Aus der Fülle des Gegebenen seien nur einige Beispiele herausgegriffen: Die gärtnerischen Tätigkeiten des Grabens, Hackens, Harkens, Jätens, Gießens, Säens usw. lassen die Frage nach dem Warum auftauchen, und so wird Einsicht in die Zusammenhänge des Lebens in der Natur geschaffen. Die Vorgänge des Keimens und Wachsens und ihre Abhängigkeit von den Bedingungen des Bodens und des Wetters werden erlebt, und der Einfluß der Jahreszeiten auf den Ablauf des Wachsens und Absterbens wird erkannt. Schutzeinrichtungen der Pflanzen gegen Trockenheit, Wind und Kälte, sowie gegen Tierfraß werden aus ihren Wirkungen ersichtlich. Eigenartige Wurzelbildungen (Pfahlwurzel, Haarwurzelgeflecht, Wurzelstock, Zwiebel, Knolle usw.) fallen auf und veranlassen Fragen und Antworten. Stellungen der Blätter und Pflanzen zum Licht, Zuleitung des Regenwassers durch Blätter und Blattstiele, ausdauernde und zweijährige Pflanzen, Ranken und Ausläufer und sonstige zweckvolle Einrichtungen der Natur werden erkannt. Nützliche und schädliche Tiere für Mensch und Pflanze, wie Biene, Schmetterling, Hummel, Raupen, Engerling, Maikäfer, Blattlaus, Ameise, Regenwurm, Maulwurf, Maus, Sperling, Taube und Star, lenken mit ihren zu Tage tretenden Lebensgewohnheiten die Aufmerksamkeit auf sich. In den oberen Klassen ist besonders die planmäßige Beobachtung des Wetters zu pflegen.

Alles, was das Hilfsschulkind als „lebensnotwendiges Wissen" aus der Wetterkunde für das Leben braucht, kann während der Gartenarbeit seiner Art entsprechend erarbeitet werden. Es ergeben sich Betrachtungen über die Temperaturen zu den verschiedensten Tages- und Jahreszeiten, über das Thermometer, das Barometer, das Wetterhäuschen, Regen, Wind und Trockenheit, die Bedeutung des Gewitters, der erste Rauhreif, der Schnee als Pflanzenschutz usw..

Jede Ernte gibt Gelegenheit, sich über die Herkunft und das Werden vieler Nahrungs- und Genußmittel Klarheit zu verschaffen; denn in vielen Fällen kennt das Hilfsschulkind der Stadt die Gartenerzeugnisse nur in der Form, wie sie vom Markt aus in die Küche kommen. Zuweilen werden sie, besonders Kartoffeln, Blumenkohl, Rhabarber usw., erst in dem Augenblick erkannt oder wiedererkannt, wenn sie nach der Ernte die für den Markt übliche Zurichtung erfahren haben. Das Abernten der einzelnen Früchte gibt auch Gelegenheit, ihre Verwendung und Aufbewahrung, sowie ihre Bedeutung für den Haushalt und die menschliche Lebensführung zu erörtern.

Beim Graben erfahren die Kinder die Wirkung des Spatens als Keil und Hebel. Aehnliche Betrachtungsweisen ergeben die übrigen Gartengeräte; die Gießkanne z. B. zeigt den Wasserstand in zwei verbundenen Röhren an und unterstützt das Verständnis für die Wasserleitung.

Während der ganzen Jahreszeit bietet sich ständig Gelegenheit zum handelnden Rechnen. Das Abstecken und Einteilen der Beete veranlaßt zum Abschätzen, Messen, Vergleichen und Nachprüfen und gibt Beispiele aus der Formenlehre. Der Einkauf von Pflanzen und Sämereien macht eine rechnerische Durchdringung der Ausgaben notwendig, um nach der Ernte den Gewinnanteil zahlenmäßig erfassen zu können. Auch die Berechnung von verbrauchten Wassermengen, Düngemitteln usw. ist gegeben. Während des ganzen Jahres ist Gelegenheit vorhanden, Maße und Gewichte im praktischen Gebrauch kennen und anwenden zu lernen.

Mit diesen Hinweisen sind schon die Ausstrahlungen auf andere Unterrichtsgebiete angedeutet. Den Hauptanteil hat entschieden die Vermittlung naturkundlichen Wissens, das in keiner anderen Art mit gleicher Eindringlichkeit dem Heilzögling übermittelt werden kann. Im wesentlichen wird sich der Naturkundeunterricht in der Hilfsschule auf die Durchdringung desjenigen beschränken müssen, was die Heilzöglinge im Garten und auf ihren ausgedehnten Wanderungen erlebt und erfahren haben.

Die Werkstattarbeit als notwendige Ergänzung der Gartenarbeit wurde schon erwähnt. Auch für die übrige Handbetätigung im Klassenraum gibt die Gartenarbeit besonders für die Unter- und Mittelstufe Anreiz zu Darstellungen, z. B. Geräte und Früchte aus Ton, Aufbau des Gartens im Sandkasten, Arbeiten in Buntpapier oder in malendem Zeichnen.

Doch darüber hinaus bietet die Gartenarbeit auch die Möglichkeit der Stoffgewinnung für den Deutsch-, Gesang- und selbst den Religionsunterricht. Im Garten Erlebtes erfährt hier seine weitere Verarbeitung und ethische oder religiöse Vertiefung, findet seinen Ausdruck in geeigneten Liedern, kleinen Gedichten und Prosastücken. Dabei darf nicht übersehen werden, wie wesentlich und unentbehrlich der Unterricht im Garten und die Gartenarbeit für die darniederliegende Sprachentwicklung des Heilzöglings sind.

3. Nadelarbeit und Hauswirtschaft.

Was für die Knaben die Werkstattarbeit und in mancher Hinsicht die Gartenarbeit bedeutet, das ist für die Mädchen im Nadelarbeits- und im Hauswirtschaftsunterricht gegeben.

Da die Hilfsschulmädchen fast durchweg im späteren Leben einmal in die Lage kommen, sich in einem Haushalt zu betätigen, sei es als Hausangestellte, als Hilfe der Mutter oder als Hausfrau des eigenen Haushalts, so fällt der Hilfsschule die Aufgabe zu, die Heilzöglinge für diesen Lebenskreis zu schulen und zu bilden, so daß sie durch die Betätigung in diesem Pflichtenkreis ein Stück vorwärts im Menschsein geführt werden.

Außerdem liegt in beiden Arbeitsformen eine praktisch soziale Aufgabe vor. In den Arbeiterhaushalten stehen gewiß wenig Mittel, vor allem wenig Geld zur Führung des Haushalts zur Verfügung, doch ist die Beobachtung zu machen, daß viele der Haushaltungsangehörigen, besonders häufig die Hausfrau selbst, mit dem wenigen,

was vorhanden ist, nicht richtig zu wirtschaften verstehen. Es muß deshalb in der Hilfsschulerziehung angestrebt werden, die Mädchen zur Wirtschaftlichkeit und zum Haushalten, zur Sparsamkeit, Ordnungsliebe und Sauberkeit zu erziehen, da mit diesen Tugenden einer Hausfrau Bedingungen für ein gedeihliches Familienleben gegeben sind.

Die Nadelarbeit soll die Mädchen dazu befähigen, in erster Linie ihre Kleidung und Wäsche, sodann die der Familienangehörigen in Ordnung zu halten, darüber hinaus durch geschmackvolle Handarbeiten die Kleidung einfach und gefällig zu gestalten und die Wohnräume zu einem gemütlichen Heim auszustatten. Zugleich lernen die Mädchen durch diese Betätigungsform ihre freie Zeit im Hause nutzbringend anzuwenden.

Schon durch die Handbetätigung im 2. Hilfsschuljahre wird besonders die Nadelarbeit vorbereitet. Das Ausscheiden und Falten von Papier erleichtert später die Bearbeitung des Stoffes. Das Ausnähen von lebensvollen Figuren und Formen in Papier und Pappe bildet den Uebergang zum Sticken. Der Umgang mit Buntpapier und die Verwendung von Perlen bei leichten Perlarbeiten leitet frühzeitig zu geschmackvoller Verwendung von Farben an. Flechten mit Buntpapierstreifen, Bastflechten, Bastwickeln und Bastnähen bereiten die späteren Webarbeiten vor.

Auf Grund dieser schon in der allgemeinen Handbetätigung im gesamten Unterricht geübten Techniken, bei denen für die Mädchen immer Nadel und Schere, gegenüber dem Messer bei den Knaben, im Vordergrund gestanden haben, kann vom 3. Hilfsschuljahr an der eigentliche Nadelarbeitsunterricht einsetzen.

Er beginnt mit einfachen Näharbeiten auf grobem Stoff, um zunächst einmal die verschiedenen Sticharten (Kreuzstich, Halbkreuzstich, Verstich, Bogenstich, Umstechen usw.) zu erlernen. Doch sind nicht die Techniken als solche zu üben, sondern vielmehr ist eine sinnvolle Verwendung der Techniken bei der Herstellung von Gebrauchsgegenständen, wie Nadelbuch, Nadelkissen, einfache Täschchen, Topflappen usw., vorzunehmen. Später schließen sich schwierigere Näharbeiten wie Beutel, Leibchen, Röcke an, wobei Steppstich, Saumstich, überwendliche Naht usw. geübt werden. Daneben setzen leichtere Häkel- und Strickarbeiten ein, bei denen die verschiedenen Maschen zur Geltung kommen.

Das Stricken wird dann im weiteren Verlauf wegen seiner praktischen Bedeutung nach vielen Seiten hin gepflegt, wobei die Wirkungen derartiger Arbeiten auf den Zustand der Kinder deutlich zu beobachten sind, um gegebenenfalls eine Aufschiebung allzu anstrengender Arbeiten vorzunehmen.

Das Weben kleinerer Gegenstände, eines Puppenteppichs oder eines Täschchens, bildet die Vorarbeit für das Stopfen, das wiederum aus praktischen Gründen ausgiebig geübt werden muß. Da vielen der Hilfsschulmädchen im späteren Leben keine Nähmaschine zur Verfügung steht, ist während der ganzen Schulzeit das Nähen mit der Hand neben dem Maschinennähen intensiv zu üben, damit ein genügend gefestigtes Können mit ins Leben hinausgenommen wird.

Gleichzeitig ist dabei auf Ausbesserungsarbeiten aller Art wie Flicken, Stopfen, Um- und Abändern der allergrößte Wert zu legen, da das Ausbessern und Flicken praktisch für eine geordnete Haushaltsführung von größerer Bedeutung ist als die Neuanfertigung; denn Fertigwaren sind meist erheblich billiger käuflich zu erwerben. Dennoch soll und kann auf die Neu- und Selbstanfertigung aus erziehlichen Gründen nicht verzichtet werden. Sich steigerndes Selbstbewußtsein, innere Befriedigung, Arbeitslust und Arbeitsfreudigkeit bei der Selbstherstellung von Nadelarbeiten jeder Art und den besonderen Wert selbstgefertigter Handarbeiten erlebt auch das Hilfsschulkind. Eine sorgfältigere Behandlung des Selbstangefertigten ist häufig der erziehlich erfreuliche Erfolg.

In der 2. Klasse (5. Hilfsschuljahr) kann schon das Maschinennähen beginnen. Nunmehr setzen auch größere und schwierigere Arbeiten wie die Anfertigung von Schürzen und sonstigen Wäschestücken ein, deren Herstellung dann besonders in der 1. Klasse großen Raum einnimmt. Es können Hemd, Unterrock, Hemdhose, Leibchen usw. gearbeitet werden, wobei jedesmal die Herstellung und Gewinnung von Schnitten durch Abzeichnen und Ausrädern zu berücksichtigen sind. Während des Wäschenähens ist gleichzeitig die Ausstattung mit Spitzen, Nähten und Hohlsäumen, besonders aber das Einsticken des Namens nach verschiedenen Stichtechniken zu pflegen. Neben der Weißnäherei mit der Hand und mit der Maschine laufen wieder Hand-, Stick- und Webarbeiten aller Art.

Für geschicktere Kinder kann auch die Anleitung zu leichteren Schneiderarbeiten, zur Herstellung eines einfachen Kleides, einer Bluse, eines Rockes, gegeben werden. Im allgemeinen empfiehlt es sich aber, diese Arbeiten dem 9. Schuljahr zu überlassen. Aus ästhetischen Gesichtspunkten ist bei allen Nadelarbeiten auf Schönheit, Einfachheit und Zweckmäßigkeit zu achten.

Als „lebensnotwendiges Wissen" ergeben sich Erörterungen über die Entstehung und Herkunft des Materials, z. B. Leinen, Wolle, Baumwolle, Herstellung von Garn und Zwirn, die Gewinnung der verschiedensten und gebräuchlichsten Stoffe wie Wäscheleinen, Hemdentuch, Barchent, Schürzenstoffe, Musselin, Kattun, Seide, Kunstseide usw.. Durch den Umgang mit den Stoffen während ihrer Verarbeitung wird allmählich ein sicheres Erkennen derselben gewährleistet, ihre Geeignetheit und Brauchbarkeit für bestimmte Zwecke festgestellt, ob sie z. B. gut waschbar sind oder nicht, ob das Muster aufgedruckt oder eingewebt ist, usw.. Damit sind Erwägungen über den Preis des Stoffes und die Herstellungskosten der angefertigten Arbeit zu verbinden, wobei sich Gelegenheit zu praktischem Rechnen ergibt. Auch Betrachtungen über die Vorteilhaftigkeit fertig gekaufter Waren, über ihren Preis, ihre Qualität und Haltbarkeit sind anzustellen, um schließlich eine Entscheidung im Einzelfalle über eine Selbstanfertigung oder den Kauf fertiger Waren treffen zu können. Zum sicheren Urteil sind Besuche von Warenhäusern und Fachgeschäften und Besichtigungen von Schaufenstern nötig. Als „lebensnotwendiges Wissen" ist auch die Erarbeitung von Kenntnissen über die richtige

Verwendung und Aufbewahrung (Mottenschutz), über das Reinigen, Waschen und Färben von Stoffen und Kleidungsstücken (Wäscherei und Färberei) zu betrachten. Während des Arbeitens ist auch oft Gelegenheit gegeben, gesundheitliche Forderungen hervorzukehren, auf die Schonung der Augen, auf richtiges Sitzen auf dem Stuhl und vor der Nähmaschine zu achten. Dabei ergeben sich auch Möglichkeiten, auf die anstrengende Arbeit der Näherin, der Heimarbeiterin, der Fabrikarbeiterin usw. hinzuweisen und im Deutsch- oder Religionsunterricht eine ethische oder religiöse Betrachtung darüber vorzunehmen, gegebenenfalls auch literarisches Bildungsgut anzuschließen.

In der bildenden Wirkung wird die Nadelarbeit von dem Hauswirtschaftsunterricht wegen der in ihm liegenden größeren Mannigfaltigkeit und dem häufiger anzutreffenden Interesse auf Seiten der Mädchen noch übertroffen.

Der Hauswirtschaftsunterricht soll so früh als möglich beginnen. Er kann zweckmäßig schon im Winterhalbjahr der 3. Klasse (4. Hilfsschuljahr) mit einfacheren hauswirtschaftlichen Arbeiten einsetzen, wobei zunächst Aufräumungs- und Reinigungsarbeiten aller Art wie Reinigung des Fußbodens, der Küchenmöbel, Abwaschen der Eß- und Kochgeräte, Putzen von Messern und Geschirr, Reinigen des Ausgusses usw. im Vordergrund stehen. Daneben tritt das erste Kochen einfacher Speisen auf (Mehlsuppe, Kaffee, Tee, Kakao, Milchbrei usw.), wobei Kenntnisse über die gebräuchlichsten Nahrungsmittel und die häufig verwendeten Gewürze erlangt werden.

Während des Tätigseins lernen die Mädchen die notwendige Einrichtung einer Küche und die wichtigsten und praktischsten Küchengeräte kennen. Da die gekochten Speisen von den Kindern selbst gegessen werden, ist von Anfang an Wert auf das einfache Tischdecken und auf richtiges Essen zu legen. Aus praktischen Gründen und mit Rücksicht auf den späteren eigenen Haushalt ist die Einrichtung einer einfachen Wohnküche, die aus Tisch, Stühlen, Küchenschrank und praktischen Bänken mit eingebauten Kästen unter der Sitzfläche (kein Sofa) besteht, zu empfehlen; denn den allgemeinen Verhältnissen entsprechend sind heute fast alle einfacheren Leute gezwungen, die Küche mit zum Wohnen zu benutzen, vor allem dort zu essen. Es muß daher für eine wohnliche und behagliche Ausgestaltung der Küche durch einfache Mittel (Ordnung, Sauberkeit, reine Tischdecke, Blumenstrauß, praktische Fenstervorhänge usw.) gesorgt werden.

In den folgenden Klassen erweitert sich der Kreis der Küchenarbeiten mehr und mehr unter ständig notwendiger Wiederholung des schon Gelernten und Gekonnten. Bald macht sich die Einrichtung von Kochgemeinschaften notwendig, die unter der Berücksichtigung der Arbeitsteilung ihre Aufgabe erfüllen. Die Zahl der Mitglieder (4—6) soll möglichst der üblichen Kopfzahl eines einfachen Haushalts entsprechen und so groß sein, wie einfache bürgerliche Familien sind, die ein Hausmädchen benötigen. Wenn auch die Mädchen der obersten Klasse dazu angehalten werden müssen, die Menge der zu einer Mahlzeit gehörigen Zutaten nach der Kopfzahl und deren möglichen

Verbrauch zu berechnen und zu veranschlagen, so ist es doch gut, wenn sie dabei von dem üblichsten und durch die Gewohnheit gefestigten Mengenverbrauch ausgehen. Die Einzelverrichtungen innerhalb der Kochgemeinschaft werden zweckmäßig von Zeit zu Zeit gewechselt.

Nunmehr setzt vor allem das Kochen selbst voll ein und erfährt eine dauernde Wiederholung und Erweiterung. Alle Vorgänge und Tätigkeiten, die dem Kochen vorausgehen oder sich anschließen, werden beachtet und mit einbegriffen. Sehr notwendig ist dabei das Einkaufen der Nahrungsmittel, das nicht im Ganzen für die gesamte Schule geschehen darf, sondern das die Mädchen je nach Bedarf mit dem Wirtschaftsbuch in der Hand in den Geschäften oder auf dem Markt selbst erledigen. Diese Maßnahme ist nicht nur für die rechnerische Durchdringung der Hauswirtschaftsvorgänge notwendig, sondern die Mädchen lernen auch im Umgang mit der Außenwelt falsche Schüchternheit beim Einkauf überwinden und die Augen aufmachen.

Beim eigentlichen Kochen wird neben den Kochvorgängen selbst auch den Heizquellen, dem Kohlen- und Gasherd, sowie deren Behandlung und Reinigung ausgiebige Beachtung geschenkt. Auch auf die Vorteile der praktischen Handhabung einer Kochkiste im kleinen Haushalt kann und darf nicht verzichtet werden. Vor dem eigentlichen Kochen ist das richtige Zurichten von Gemüse, Obst, Fleisch und Fisch besonders notwendig. Nach dem Essen sind die Aufbewahrung von Speisen und Küchenvorräten und die Verwendung von Speiseresten zu erwägen.

Die Reinigungsarbeiten erfahren insofern eine Erweiterung, als das Waschen der üblichen Küchenwäsche (Handtücher und Wischtücher) mit einbegriffen ist, wobei die Verwendung von Waschgeräten und verschiedener Waschmittel praktisch geübt wird.

In der 1. Klasse erfahren alle voraufgegangenen Arbeiten eine Erweiterung und Vertiefung. Durch die notwendige Wiederholung wird vieles allmählich zur Fertigkeit und „beseelten Gewohnheit" entwickelt. Die Reinigungsarbeiten erstrecken sich nunmehr über das ganze Haus und schließen Fußbodenreinigung, Reinigung der Fenstervorhänge, Fensterputzen usw. in sich ein. Benutzte Reinigungs- und Putzmittel, wie Sand, Seife, Soda, Salmiakgeist, Putzpomade, Sidol, Bohnerwachs usw., werden bei der Reinigung von Küchengeräten und Küchenmöbel in ihrer Wirkung auf Holz, Linoleum, Blech, Eisen, Zink, Messing, Aluminium und Glas kennen gelernt. Die Reinigung der Küchenwäsche erstreckt sich mit auf die benutzten Schürzen, Hauben, Tischtücher usw. und schließt das Stärken, Rollen und Plätten mit in sich ein. Auch ist es angebracht, von Zeit zu Zeit einen richtigen Waschtag abzuhalten, wozu nötigenfalls die Kinder ihre eigene Wäsche zum Waschen mitbringen. Auch die Reinigung der Kleider mit chemischen Stoffen ist als lebensnotwendig erforderlich.

War in den voraufgegangenen Jahren oft irgendeine Reinigungsarbeit als solche gründlich zu erlernen oder stand das Kochen eines Gerichtes allein im Mittelpunkt des Unterrichtes, so ist nun-

mehr ein Hand-in-Hand-gehen von sonstigen Küchenarbeiten mit den eigentlichen Kochvorgängen im Laufe eines Vormittags anzustreben, um die Mädchen an eine praktische Zeiteinteilung zu gewöhnen, und sie von vornherein dazu anzuhalten, neben einer beabsichtigten Hausarbeit die vielen kleinen und kleinsten Nebenarbeiten, die eine Hausfrau täglich zwischendurch zu erfüllen hat, nicht zu vergessen. Der Hauswirtschaftsunterricht tritt daher im Laufe der Zeit mit immer größerer Wirklichkeitstreue auf. Das eigentliche Kochen bezieht sich auf die Zusammenstellung vollständiger einfacher Gerichte. Bei besonderen Gelegenheiten sind eine Vorsuppe und eine Nachspeise zu berücksichtigen. Die schon früher erarbeiteten Kochrezepte werden nunmehr als Ausgangspunkt genommen, und so wird allmählich die notwendige Selbständigkeit angestrebt. Bei allen Arbeiten üben die Mitschülerinnen selbst die Kontrolle und die erste Beurteilung aus. Beim Kochen ist neben der richtigen und wertvollen Zusammensetzung der Mahlzeiten ein besonderes Gewicht auf die zu erzielende Schmackhaftigkeit zu legen, da ein Nichtkochenkönnen der Hausfrau schon oft den Mann ins Wirtshaus getrieben hat. Nach dem Stand der heutigen Kochlehre brauchen die Grundsätze der gesundheitlichen Ernährungslehren um der bloßen Schmackhaftigkeit willen nicht mehr durchbrochen zu werden.

Als Sonderfälle im Hauswirtschaftsleben sind auch die Herstellung einer einfachen Krankenkost, sowie geeigneter Speisen für Säuglinge und Kleinkinder zu berücksichtigen.

Besonders im letzten Jahre steht die gesamte Hauswirtschaft unter dem Gesichtspunkte einer wirtschaftlichen Verwendung sowohl des Brennmaterials, der Putz- und Reinigungsmittel, der Küchenvorräte, als auch vor allem des verfügbaren Wirtschaftsgeldes. Es kommt immer wieder darauf an, mit wenig Mitteln eine einfache, gesunde, kräftige und auch schmackhafte Nahrung herzustellen. Zur Erziehung zur Sparsamkeit gehört auch, die Speisen nicht totzukochen. Neben der Berechnung der Einzelgerichte wird bei der Aufstellung des Wochenküchenzettels auch eine Uebersicht für die Gesamtausgaben hergestellt, wobei den Ausgaben für eine einfache ausreichende Ernährung besondere Beachtung geschenkt werden muß. Hier liegt eine beachtliche Aufgabe der Gegenwart vor, da man gerade in Arbeiterhaushalten, deren Frauen häufig nicht richtig kochen gelernt haben, beobachten kann, wie sie schon am Vormittag ihre Zeit auf der Straße verbringen, zu Mittag dann schnell irgend ein teueres Fleischgericht in kurzer Zeit in der Pfanne anrichten, während bei richtigem Kochenkönnen mit weniger Geld ein gesünderer und im Laufe der Zeit auch abwechslungsreicherer Küchenzettel aufgestellt werden könnte. Auch gilt es immer noch in diesen Kreisen, den Fleisch- und Wurstwaren den ihnen gebührenden Platz bei der Ernährung anzuweisen, da man vielfach der Ansicht ist, daß zu einer richtigen Mahlzeit nur ein recht großes Stück Fleisch gehöre, alles andere aber nebensächlich und nicht für voll anzusehen sei.

Wie bei dieser der geistigen Fassungskraft der Hilfsschülerinnen angepaßten Nahrungsmittellehre stehen auch sonst im Haus-

wirtschaftsunterricht häufig gesundheitliche Fragen im Vordergrund. Die Erziehung zur Reinlichkeit und Sauberkeit in der Küche (Lüftung, Gas und Kohlengase) drängt schon darauf hin. Besonders ist auch auf die falsche Sparsamkeit bei der Verwendung verbrannter oder verdorbener Speisen hinzuweisen, wobei den Vergiftungserscheinungen, die nach den Mahlzeiten (Pilze und Fisch) auftreten können, und der erforderlichen Hilfe besondere Beachtung geschenkt wird. Auch die erste Hilfe bei Unglücksfällen in der Küche (Brandwunden) ist wichtig. Sodann steht der Alkoholgenuß und seine Gefahren mit gesundheitlichen Fragen der Ernährung (Verwendung von übermäßigen oder zu wenigen Gewürzen) in engem Zusammenhange. Der Verbrauch des Gartenobstes in der Küche zeigt, wie Obst und Beerenfrüchte nicht zur Herstellung von Alkohol dienen sollen, sondern wie sie praktisch als Frischobst oder eingekochtes Obst, wie auch zur Herstellung von Fruchtsäften, Obstsuppen und Obstkuchen zu verwenden sind.

Als „lebensnotwendiges Wissen" ergeben sich Kenntnisse über die verschiedenen in- und ausländischen Gewürze, über die Fettarten, über in- und ausländisches Obst und Gemüse, die verschiedensten Genußmittel, den Wert des Fleisches usw., Betrachtungen über Entstehung und Herkunft der in der Küche verarbeiteten Nahrungsmittel, sowie das Wichtigste über deren Nährwert. Die Bekömmlichkeit der Speisen weist auf die Verdauungsvorgänge hin, läßt die Bedeutung des richtigen und langsamen Essens erkennen und die maßvolle Anwendung und die Vorzüge der Rohkost erörtern. Die richtige Aufbewahrung von Speiseresten lenkt die Aufmerksamkeit auf die Vorgänge des Schimmelns und Sauerwerdens. Hand in Hand mit der praktischen Verarbeitung der Nahrungsmittel geht eine rechnerische Durchdringung der Hauswirtschaftsvorgänge, wobei der Gebrauch der Küchenwage ausgiebig geübt wird. Nach dem Essen ist eine schriftliche Festhaltung des Ergebnisses in der Form eines Kochrezeptes notwendig. Durch die stete Beachtung der Sauberkeit in der Wirtschaft, die richtige Zusammensetzung der Speisen, deren Bekömmlichkeit und Aufbewahrung ist der enge Zusammenhang zwischen der Hauswirtschaft und der Gesundheitspflege gegeben. Die Entstehung und die Herkunft verschiedener Nahrungsmittel, sowie die Verwendung der Erzeugnisse aus dem Garten stellen enge Beziehungen zwischen dem Hauswirtschaftsunterricht und der Gartenarbeit her.

Abschließend sei noch auf die praktische Erziehung zum Staatsbürger hingewiesen, die mit dieser Arbeitsform gegeben ist. Es ist Gelegenheit zu nehmen, an geeigneten Stellen mit den Mädchen ihre rechtliche Stellung als späteres Hausmädchen zu erörtern, wobei Rechte und Pflichten hervorzuheben sind. Bei irgendwelchen Versehen während der Arbeit, z. B. Zerbrechen von Geschirr, Umstoßen von Licht usw., sind die Mädchen anzuleiten, wie sie sich in solchen Situationen der Hausfrau gegenüber zu verhalten haben. Bei kleinen Unglücksfällen, z. B. Verbrennungen, Wunden, Krankheit usw., ist die Arbeiterschutzgesetzgebung zu besprechen. Das

Wichtigste aber bleibt, die Mädchen erfahren zu lassen, wie der einzelne als Glied der Volksgemeinschaft eng mit dieser verknüpft ist, wie er verpflichtet ist, eine seinen Kräften entsprechende Arbeitsleistung zu vollbringen, wie aber auch andererseits die Volksgesamtheit die Pflicht übernimmt, ihn in den Tagen der Not und des Elends zu unterstützen, wie jeder, der seine Pflicht erfüllt, ein Recht und einen Anspruch auf diesen Schutz hat.

4. Zeichnen und Formenlehre.

Mit der Hervorkehrung der Handbetätigung als intensivstes heilpädagogisches Bildungsprinzip ist auch die Grundlage für die Wertung und Stellung des Zeichnens innerhalb des Bildungsgeschehens gegeben. Da das Zeichnen wegen der mangelhaften schriftlichen und mündlichen Darstellungsfähigkeit des Heilzöglings als Reaktion auf Eindrücke und als Gedankenausdruck für die geistige Entwicklung des Geistig-Schwachen unentbehrlich ist, ist ihm auch im heilerzieherischen Unterricht ein möglichst breiter Raum zu gewähren. Es sollte daher kaum ein Tag in der Hilfsschule ohne Kinderzeichnung vergehen.

Dennoch kommt dem Zeichnen der Charakter eines besonderen Faches nicht zu. Seine Bewertung als Mittel der körperlich-seelischen Kräfteentwicklung, als seelisch ausgleichende Beschäftigung, sowie als Bildungsmittel überhaupt, lassen es zu jeder Zeit an geeigneten Stellen im Gesamtbildungsgeschehen auftreten. Es kann auf keinem Unterrichtsgebiete innerhalb des Gesamtunterrichts auf das Zeichnen verzichtet werden. Für viele Gebiete des Gesinnungsunterrichtes, z. B. für Religionsgeschichten, Märchen, Situationen aus Gedichten usw., ist häufig das Zeichnen in seiner dem heilpädagogischen Bildungsgeschehen entsprechenden Sonderform die einzig mögliche Art der Handbetätigung, um ein genügendes Verständnis und die innerlich seelische Beteiligung des Heilzöglings zu erzielen. Daß mit dem Zeichnen auch ein Mittel zur ästhetischen Bildung des Heilzöglings gegeben ist, braucht nur erwähnt zu werden.

Das Zeichnen tritt daher den jeweiligen Bedürfnissen entsprechend in jeder Form, also als freies oder gebundenes Zeichnen, als Abzeichnen, Phantasie- und Gedächtniszeichnen, als Zeichnen mit Bleistift, Buntstift, Wasserfarbe usw., auf allen Stufen des Unterrichtes auf. Vor allem wird es aber als malendes Zeichnen, also als seelisches Ausdrucksmittel Beachtung finden müssen.

Enge Beziehungen bestehen auch zwischen dem Zeichnen und den übrigen Handbetätigungen. Häufig werden Formen mit der Schere ausgeschnitten, die zuvor gezeichnet worden sind. Auch Papierfalten und Bastelarbeiten aller Art erfordern eine zeichnerische Betätigung. Als gebundenes Zeichnen tritt es zuweilen in einer zu entwerfenden einfachen Werkzeichnung oder Werkskizze in Verbindung mit Karton-, Naturholz-, Holz-, Metall- und Papparbeiten auf. Auch im Nadelarbeitsunterricht der Mädchen muß bei der Gewinnung von Formen und Mustern (Schnittmuster, Webmuster, Farbzusammenstellungen

usw.) gezeichnet werden. Bei jeder Form der Handbetätigung besteht außerdem die Möglichkeit, daß es als schmückendes Zeichnen auftritt.

Im engsten Zusammenhang mit dem Zeichnen und der gesamten Handbetätigung, besonders dem Werkstätten- und Nadelarbeitsunterricht steht in der Hilfsschule die Uebermittlung der erwünschten und notwendigen Kenntnisse aus der Formenlehre.

Wegen der bestehenden Möglichkeit, bei Normalen durch die Formenlehre eine logisch-formale Schulung zu erzielen, hat man in früherer Zeit, zuweilen heute noch, die Formenlehre ähnlich wie die darniederliegende Begriffsbildung in der Hilfsschule als besonders wichtig betont. Wegen des streng logischen Gedankenablaufs und der notwendigen Abstraktionsfähigkeit, die ein Unterricht in der Formenlehre von den Schülern verlangt, ist es einleuchtend, daß gerade auf diesem Gebiete das Hilfsschulkind leicht und typisch versagt. Spricht man doch selbst bei normalen Kindern gerade in Anbetracht des Raumlehreunterrichts von notwendigen oft fehlenden Begabungen und sucht besonders für dieses Fach der Volksschularbeit ständig nach einer geeigneteren Methode. Aber auch in der Formenlehre sind der Beseitigung von Mängeln durch die Wesensart des Heilzöglings Grenzen gesetzt; sie einzugestehen und unter ihrer Beachtung die Vermittlung des unbedingt Lebensnotwendigen zu erstreben, kann nur die Aufgabe der Hilfsschule sein.

Ein theoretischer Unterricht oder ein Unterricht in der Formenlehre als besonderes Fach kommt daher für die Hilfsschule nicht in Betracht. Die wenigen Kenntnisse, die ein solcher theoretisch-systematischer Unterricht vermitteln könnte, würden von den Hilfsschulkindern im praktischen Leben doch nicht angewandt werden können. Es ist daher der umgekehrte Weg einzuschlagen: aus den Erfordernissen der Handbetätigung und des technisch-praktischen Tuns ergibt sich notwendig der Umgang und die Tätigkeit mit irgendwie geformtem oder zu formendem Material. Ihren Anfang nimmt die Formenlehre schon auf der Unterstufe, wo mit Baukasten, Ball, Reifen usw. umgegangen wird. Dabei ergibt sich, was rund und eckig, krumm und gerade, was ein Viereck, eine Kugel usw. ist. Ihren Fortgang findet sie dann im Ausschneiden, Falten, Zeichnen, Formen mit Ton und in bastlerischen Arbeiten, vor allem aber in der Garten-, Karton-, Holz-, Papp- und Metallarbeit, wo sich nunmehr auch bei geeigneter Gelegenheit die notwendigsten theoretischen Hinweise anschließen lassen. Es ist aber wichtiger und auch leichter zu erreichen, daß der Heilzögling ein Quadrat als solches erkennt und richtig mit den notwendigen Werkzeugen herzustellen vermag, daß er wirklich mit dem Zentimetermaß und dem rechten Winkel umzugehen weiß, als daß er sich begrifflich und sprachlich richtig darüber äußert.

Gerade, krumme und parallele Linien, rechter und schiefer Winkel, Quadrat, Rechteck, Dreieck, Kreis, Halbkreis und Ellipse sind die am häufigsten vorkommenden Formen. Soweit eine Flächenberechnung erforderlich und möglich ist, ergibt sie sich ebenfalls beim technisch-praktischen Tun. Mit diesen Kenntnissen aus der Formen-

lehre ist für das Hilfsschulkind im allgemeinen der Kreis des Lebensnotwendigen und auch des Möglichen abgesteckt. Besonders der Verzicht auf eine spätere handwerkliche Ausbildung des Heilzöglings ermöglicht in der Formenlehre die notwendige Beschränkung.

5. Leibesübungen.

Das Ziel der Leibesübungen ist im wesentlichen schon in dem Kapitel „Der heilpädagogische Sondercharakter der Leibesübungen" gegeben worden.[258]) Ihre Aufgabe im einzelnen besteht in der „Kräftigung des schwachen Körpers, Abwehr drohender körperlicher Schädigungen, Beseitigung der mangelhaften Reaktions- und Koordinationsfähigkeit, Steigerung des Auffassungsvermögens und der Aufmerksamkeit, Erweckung eines regeren Gedankenablaufes, Herbeiführung einer gewissen Selbständigkeit durch Stärkung des geringen Selbstgefühls und des schwachen Willens". Gewöhnung an ein gewisses Arbeitstempo und Arbeitsmaß, „Hebung des gering entwickelten Gemeinschaftssinnes, Erziehung zur Pünktlichkeit, Ordnung und Reinlichkeit", Erlangung einer selbstverständlich erscheinenden gesundheitlichen Lebensweise, Vermittlung des „lebensnotwendigen Wissens" über den Bau und die Pflege des menschlichen Körpers.[259])

Da Art, Umfang und Inhalt der Leibesübungen immer dem jeweiligen Entwicklungs- und Bildungsstandpunkt der psycho-physischen Sonderform des Heilzöglings adäquat sein müssen, kann eine systematisch aufgebaute Uebungsfolge im einzelnen nicht gegeben werden. Sie läßt sich auch in der Praxis nie streng innehalten und durchführen. Wir wollen uns daher im wesentlichen auf die Angabe beachtlicher Gesichtspunkte für die praktische Gestaltung beschränken.

Besonders zu Anfang des Bildungsganges stehen die Leibesübungen mit dem Gesamtbildungsgeschehen im engsten Zusammenhange. Sie dienen der Erarbeitung der einzelnen Unterrichtsgegenstände, geben aber auch gleichzeitig Gelegenheit zu körperlicher Betätigung im Sinne des aufgestellten Zieles der Leibesübungen.

Einen großen Raum nehmen daher die nach den verschiedensten Seiten hin meist mangelhaft vorhandenen Bewegungen des täglichen Lebens ein wie Gehen, Laufen, Hüpfen, Kriechen, Knien, Treppensteigen, Leiterklettern, Zugreifen, Loslassen, Fensteröffnen, Wassertragen, An- und Auskleiden, Schuheschnüren, usw.. Da das Leben selbst Anreiz zu Bewegungen gibt, also zur Körperschulung führt, kommt es darauf an, im gesamten Schulleben und in dem Lebenskreis des Hilfsschulkindes Bewegungsmöglichkeiten ausfindig zu machen und auszunutzen, besonders diejenigen, die auf das Hilfsschulkind von sich aus nicht einwirken. (Gelegenheitsturnen!)

Ein großer Teil der Leibesübungen ergibt sich daher unmittelbar aus dem Gesamtunterricht heraus. Es handelt sich vielfach um die Nachahmung von Tätigkeiten und Bewegungen der Menschen, Tiere, Pflanzen und bewegter Gegenstände. Da die Sachgebiete

258) Siehe S. 125.
259) Vgl. Lehrplan der Pestalozzischule zu Halle a. S., S. 23.

und Unterrichtseinheiten unmittelbar aus dem Leben stammen, geben sie Gelegenheit zu einer Fülle lebensnotwendiger und natürlicher Bewegungen, die sowohl Zweckbewegungen als auch Ausdrucksbewegungen sind. Es ist besonders hervorzuheben, daß die Fülle des Gegebenen die Möglichkeit für eine Durcharbeitung des Körpers nach den verschiedensten heilpädagogischen Gesichtspunkten bietet. So kann z. B. die Unterrichtseinheit „Straßenbahn" folgende Gestaltungsmöglichkeit geben: Es ist frühmorgens, der Schaffner schläft im Bett (Rückenlage, Entspannung) — die Augen sind geschlossen — er dreht sich auf die Seite usw. — er schnarcht (Atemübung) — auf das Klingelzeichen des Weckers (Turnpfeife) springt er schnell auf — er reibt sich die Augen — gähnt — streckt und dehnt sich (Rumpf rückwärts beugen und Arme zurückführen) — er kleidet sich an (Knöpfen, Schuhe anziehen, zuschnüren) — er geht die Treppe hinunter — da die Leute im Hause noch schlafen, ganz leise (Zehengang) — er geht auf der Straße (gewöhnlicher Gang) — er beeilt sich (Geschwindschritt) — schließlich muß er laufen — er überquert die Straße (Kopfdrehen nach rechts und links) — er trifft einen Mitarbeiter (Gang zu zweien) — es ist schon spät, beide laufen — er fällt über einen Stein (auf bestimmten Pfiff auf den Erdboden fallen) — auf dem einen Bein kann er nicht auftreten (Hüpfen auf einem Bein) — der andere muß ihn tragen — jetzt geht es besser, er geht aber noch lahm (Nachziehen eines steifen Beines) — jetzt kann er wieder richtig gehen — sie kommen an den Schuppen — Aufschieben der Tore — jetzt wird die Straßenbahn hinausgeschoben (Kasten) — am Bügel ist etwas entzwei, er muß aufs Dach steigen (auf den Kasten klettern und nach oben greifen) — er kriecht über das Dach in gebückter Stellung (Achtung! Leitungsdraht!) — und klettert wieder herunter — er guckt unter die Straßenbahn — er kriecht darunter durch (Bauchlage, Rückenlage, Seitenlage) — er schaltet das Licht ein (Griff nach oben) und steckt gleich darauf sein Frühstück in den Kasten unter die Bank (Bücken nach unten oder Knieen) — jetzt fährt die Bahn, er steht auf der Plattform, die Bahn macht einen Bogen, er fällt bald heraus (Hinüberlehnen ohne herunterzufallen) — Leute wollen einsteigen, mit Traglasten (Partner auf dem Rücken) — die Straßenbahn ist besetzt (niemand darf hinausfallen) — alle steigen aus (Absitzen oder Abspringen auf ein gegebenes Zeichen) — viele Leute wollen einsteigen, jeder will einen Platz haben, einer ist aber übrig, wer ist der eine? (auf gegebenen Pfiff alle zu gleicher Zeit sich auf den Kasten setzen) usw.. Dieses Sachgebiet läßt sich den jeweiligen Bedürfnissen entsprechend nach den verschiedensten Seiten hin variieren und auswerten, so können z. B. statt des Kastens die Schüler selbst hintereinandergehängte Straßenbahnwagen darstellen, die durch die Stadt fahren usw..[260])

In dieser Art ergibt sich eine Fülle von größeren Bewegungseinheiten wie: auf dem Jahrmarkt, der Schornsteinfeger, auf der Straße, der Frühling ist da, sowie viele Märchen, Geschichten und

260) Vgl. Harte, Der Turnunterricht im Lichte des Arbeitsschulgedankens, Beltz, Langensalza 1924, S. 65.

Lieder, die den Rahmen für die Einzelübungen abgeben. Sie enthalten als „natürliches Turnen" und volkstümliche Uebungen sowohl Körperschule als auch Leistungsturnen und schließen Geh- und Laufübungen, Atemübungen, Haltungsübungen, Gleichgewichtsübungen, Bodenübungen, Beruhigungsübungen, Aufmerksamkeitsübungen und selbst Geräteturnen in sich ein.[261])

Nach der Oberstufe zu läßt sich dieser Gesamtrahmen, den das Sachgebiet für die Leibesübungen abgibt, nach und nach lockern und durchbrechen, so daß die einzelnen Uebungen mehr nach rein turnerischen Gesichtspunkten angeordnet werden können. Es treten dann für den Heilzögling als Anreiz zur aktiven Mitarbeit mehr und mehr andere ausreichende Belebungsmomente in den Vordergrund, wie das Leistungsstreben, der Wettkampf, die Freude am eigenen Können, die Gemeinsamkeit des Tuns usw.. Letztere findet ihren stärksten Ausdruck in den Uebungen mit einem Partner, der bald als Gegner Widerstand zu leisten hat, bald als Baumstamm oder Mehlsack wie eine Last hin- und hergetragen wird. Es bedeutet für die Körperschule, besonders auf der Oberstufe, ein belebendes Moment, wenn Bewegungen nicht sinnlos in die Luft hinein vollführt werden, sondern wenn ihnen im Partner ein wirkliches Ziel oder ein Widerstand entgegengesetzt wird.

Da bei der praktischen Gestaltung der Leibesübungen der Uebergang von der Körperschule zum Leistungsturnen fließend ist, wie überhaupt die einzelnen Uebungsarten im Hilfsschulturnen nicht streng voneinander getrennt werden können, sondern je nach Bedarf und Notwendigkeit ineinander übergehen und sich abwechseln, seien für einige Uebungsarten noch besonders beachtliche heilpädagogische Gesichtspunkte herausgestellt.

Die meist wenig beliebten Ordnungsübungen, die auch im Hilfsschulturnen notwendig sind, dienen dazu, die Turngruppen möglichst schnell und ohne Störung in geordneter Weise zu bewegen und zu den für die Leibesübungen notwendigen Aufstellungen zu führen. Obwohl ihr erziehlicher Wert nicht gering ist, können sie doch auf Grund der psycho-physischen Verfassung des Heilzöglings nur in soweit in Betracht kommen, als sie zur Durchführung des Turnbetriebes notwendig sind. Sie sind daher nur als Mittel zum Zweck und nicht als Selbstzweck zu betreiben.

Aehnlich ist es mit den Atemübungen. Auch sie werden trotz ihrer Wichtigkeit nicht als solche betrieben. Beachtenswert ist die richtige, beim Heilzögling aber oft mangelnde Koordination der Atmung mit den Bewegungen, besonders mit denen des täglichen Lebens. Die Atmung darf daher nicht künstlich zu ihnen in Gegensatz gebracht werden, wie es durch losgelöste Atemübungen leicht geschieht, die außerdem von den Heilzöglingen ohne Interesse ausgeführt werden und daher nicht dem erwünschten Erfolge entsprechen. Wichtig sind daher ganz besonders die Atemübungen, die im Lauf und im Spiel naturnotwendig

---

[261]) Anregungen und Beispiele dieser Art, die der Heilerzieher nach seinen besonderen Zwecken gestalten kann, bietet Kindermann Lilie: „Körpererziehung in der Grundschule".

auftreten, auch diejenigen, die gegeben sind, wenn Sprechen oder Singen die Uebungen begleitet. In dieser Richtung liegt die große Bedeutung der Leibesübungen für den Sprachheil- und Gesangunterricht.

Ausgiebig und in erster Linie ist auf allen Stufen das Spiel in jeder Form (Singspiel, Ballspiel, Laufspiel, Neckspiel usw.) zu berücksichtigen. Es muß zuweilen der jeweiligen Situation entsprechend vom Heilerzieher nach heilpädagogischen Gesichtspunkten gestaltet und umgeändert werden.[262])

Da das Spiel einen großen Teil der notwendigen Körperschule in einer den Heilzöglingen zugänglichen Form enthält, darf es vor allem nach der Oberstufe zu im Rahmen der Leibesübungen nicht zurücktreten, wie es zuweilen geschieht, sondern es gehört während des gesamten Bildungsgeschehens in jede Stunde der Leibesübungen mit hinein.

Es gestattet ganz besonders die Durchführung des für die Kreislauforgane des Körpers so wichtigen Laufes nach heilpädagogischen Grundsätzen, da es im Laufspiel durchaus dem Heilzögling überlassen ist, die notwendigen Ruhepausen von sich aus seiner Art entsprechend einzulegen. Doch am allerwichtigsten sind die im Spiel gegebenen Schlagfertigkeitsübungen, durch die das Spiel alle übrigen Leibesübungen, selbst das Geräteturnen übertrifft; denn im Spiel wird der Heilzögling ohne vorherige Einstellung plötzlich und unversehens in Situationen versetzt, in denen ein schnelles und zweckmäßiges Handeln als Reaktion auf Umwelteinflüsse unmittelbar verlangt wird.

Der Drang nach Leistung tritt uns dabei auch beim Hilfsschulkinde als belebendes Moment entgegen. Besonders werden die Lauf- und Ballspiele dieser Forderung gerecht. Sie sind für die Koordinationsbildung, die durch eine erlangte Schlagfertigkeit eine wesentliche Steigerung im Sinne der Lebenstüchtigkeit erfährt, gar nicht hoch genug einzuschätzen.

Zu alledem kommt die Möglichkeit einer stark erziehlichen Beeinflussung des Heilzöglings durch das Spiel hinzu. Es ist „unter Umständen Entlastung von störenden Gefühlen und Affekten, Kenosis", und „Selbstbefreiung von Störungen des psychischen Gleichgewichts, Katharsis".[263])

Die vorhandenen triebartigen Bewegungsäußerungen, die sich häufig automatisch, ticartig, im Zerstörungstrieb oder in irgendwelchen ungeordneten, unregelmäßigen arhythmischen Bewegungen und in unangebrachten und überflüssigen Mit- und Fehlbewegungen kundtun, sind oft der Anlaß zu einer erschwerten Einordnung in die Gemeinschaft. Im Spiele können diese sinnlosen Bewegungen noch am leichtesten nach der Seite des Sinnvollen umgebogen werden.

Wie durch das übrige Tätigsein im Bildungsgeschehen der Hilfsschule im Sinne einer Arbeitstherapie, so wird ganz besonders

262) In der Erforschung und Ausgestaltung der Spiele nach dieser Richtung hin liegt noch eine Aufgabe der Zukunft vor.

263) Groos, Das Spiel als Katharsis, „Ztschr. für pädagogische Psychologie", 1911, 7 u. 8, S. 354. Zitiert nach Heller, Grundriß der Heilpädagogik, S. 315.

durch das Spiel als Spieltherapie die rohe triebartige Bewegungsäußerung in feinere, dem Geistigen zustrebende Bahnen gelenkt. So ist z. B. die Möglichkeit gegeben, daß der Heilzögling unter dem Bemühen, die Spielvorschriften innezuhalten, derartige Bewegungen allmählich in seine Gewalt bekommt.

Aus diesem Grunde sind auch die bei den Knaben besonders beliebten Kampfspiele unter Aufsicht des Heilerziehers nicht abzulehnen, sondern soweit zu gestatten, wie sie unter Beachtung des Erlaubten und des vorgeschriebenen Maßes Mittel zum Zwecke der Ein- und Unterordnung, der Rücksichtnahme innerhalb einer Gemeinschaft und der Befreiung von asozialen Trieben sind und nicht zum Selbstzweck der Befriedigung dieser Neigungen in roher und gefährlicher Form werden.[264])

Mit der Hervorhebung der Erziehung zur Gemeinschaftsfähigkeit durch das Spiel ist in erziehlicher Hinsicht das Wichtigste gegeben, was Gesellschafts- und Gemeinschaftsspiele im heilerzieherischen Bildungsgeschehen der Hilfsschule überhaupt zu leisten vermögen. Wie auf diese Weise der „Eigenbrödler" durch die gemeinsame freudige Stimmungslage mitgerissen und zum Tätigsein und erstem Mittun geführt werden kann und dadurch die Weckung der sozialen Gesinnung erfolgt, so wird der Großsprecher, der sonst leicht brutaler Führer in der Rottenbildung ist, in seine Schranken zurückgewiesen, da auch er seine tatsächlichen Kräfte einschätzen lernt und nach und nach erkennt, daß der Erfolg von der Zusammenarbeit aller abhängig ist und das gemeinsame Spiel von ihm allein nicht gewonnen werden kann. Dennoch reichen die bisher gekennzeichneten Leibesübungen nicht aus, um die mögliche körperliche Erziehung des Hilfsschulkindes zu erreichen. Sie müssen daher durch das Geräteturnen ergänzt werden.

Man steht vielfach heute noch dem Geräteturnen in der Hilfsschule skeptisch oder gar ablehnend gegenüber, da man es einesteils für zu schwierig und zu gefahrvoll hält, andernteils der Ansicht ist, es könne durch andere Leibesübungen, wie Laufen, Springen usw., voll ersetzt werden.[265]) Doch das ist nicht der Fall. Nach W. Schnell ist es falsch anzunehmen, „daß die volkstümlichen Uebungen des Laufens, Springens und Werfens in der Hilfsschule das Geräteturnen ersetzen könnten; ihnen fehlt gerade das, was wir brauchen, nämlich die vielseitige Schaffung von Koordinationen".[266]) In Hinsicht auf die erziehlichen Erfolge läßt sich für die Geräteübungen noch hinzufügen, daß die zuweilen anzutreffenden Minderwertigkeitsgefühle und die Aengstlichkeit durch keine andere Art der Uebungen so wirksam überwunden werden können, wie gerade durch Geräteübungen, die an Mut, Entschlußfestigkeit und Selbstvertrauen die höchsten Anforderungen stellen. Was die Schwierigkeit und die damit im Zusammenhang stehende Gefährlichkeit anbelangt, so sind beide

264) Heller, Grundriß der Heilpädagogik, S. 315.

265) Das Geräteturnen lehnt ab: Lehm, Spielformen des Turnunterrichts in der Hilfsschule, Ztschr. „Die Hilfsschule", 1916, 2/3. Vgl. hierzu Diebow, Das Turnen in der Hilfsschule, Ztschr. „Die Hilfsschule", 1916, 10.

266) Schnell, Die körperliche Erziehung in der Hilfsschule, Bericht über den XII. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands, S. 93.

durch besondere Aufsichtsmaßnahmen und durch eine dem Heilzögling entsprechende Sondergestaltung sowohl der Uebungen selbst und ihrer Ausführungsart, als auch der Geräte zu überwinden.

Allerdings muß beachtet werden, daß es beim Geräteturnen in der Hilfsschule in erster Linie darauf ankommt, Hemmungen und Ungeschicklichkeiten zu beseitigen und nicht durch Leistungen ein Höchstmaß von Kraft und Gewandtheit in künstlichen Bewegungsformen erreichen zu wollen. Das Gerät soll daher dem Heilzögling als Hindernis entgegentreten und ihn anreizen, daß er es in der Richtung des geringsten Widerstandes seiner Wesensart gemäß überwindet, so daß das Geräteturnen als zweckmäßige Reaktion des Heilzöglings auf seine Umwelt auftritt.

Die für die Geräteübungen notwendige Belebung kann einmal durch die schon im theoretischen Teil der Leibesübungen angegebene äußere Umgestaltung der Turngeräte erzielt werden, sodann aber auch, besonders auf der Unter- und Mittelstufe, durch die Einbeziehung des Geräteturnens in die jeweiligen Unterrichtseinheiten. Bei dem Beispiel „Straßenbahn" wurde schon gezeigt, wie der Kasten als Straßenbahnwagen verwendet wird, bei dem Sachgebiet „Feuerwehr" wird derselbe Kasten zur Motorspritze, auf der die Wehrleute auf ein gegebenes Zeichen schnell auf- und absitzen. Als Feuerwehrmann, Schornsteinfeger oder Maikäfer werden die Heilzöglinge mit ganz anderer Begeisterung die Leitern hinauf- und hinunterklettern, als ohne diese kindgemäße Sinngebung, durch die zugleich für den Heilzögling ein intensiver Ansporn gegeben wird, unter Ansetzung aller Kräfte so weit als möglich das gesetzte Ziel zu erreichen. Auf der Oberstufe werden auch beim Geräteturnen der Ehrgeiz, der Wetteifer, die Freude am Können, die Gemeinsamkeit des Tuns usw. als belebende Momente auftreten. Da eine gewisse Anstrengung notwendig ist, um auf den Körper einen Wachstums- und Entwicklungsreiz auszuüben, ist alles daran zu setzen, um die nötige Arbeitsbereitschaft, die aktive Mitarbeit des Heilzöglings, der sonst Anstrengungen gern aus dem Wege geht, zu gewinnen, damit nicht die Uebungen nur unter Zwang oberflächlich ausgeführt werden, in Wirklichkeit aber ein innerer Widerstand bei jeder Gelegenheit zur Drückebergerei verleitet, die selbst dann noch möglich ist, wenn der Heilzögling, äußerlich gesehen, alle Uebungen mitmacht. Der Aufbau einer Unterrichtsstunde wird daher auch oft durch die augenblicklich besonders auffälligen Interessen der Heilzöglinge bestimmt werden.

Wenn auch nicht von vornherein beabsichtigt, so wird doch auch bei den Leibesübungen der Hilfsschule der Erfolg im Laufe der Zeit in Leistungen bestehen. Diese Fortentwicklung liegt im Wesen des Heilzöglings begründet, der, nachdem Hemmungen und Bindungen beseitigt und ausgeglichen sind, bald von sich aus nach Leistungen strebt. Wir können und dürfen daher entgegen mancher Ansicht das Leistungsturnen nicht als für die Hilfsschule unmöglich hinstellen. Es soll und muß nur verhindert werden, daß es als erster Zweck oder gar als Selbstzweck auftritt und betrieben wird. Auf der Oberstufe ist es als belebendes Moment unentbehrlich.

Doch darf dabei nicht an komplizierte Kunstformen des Geräteturnens an Reck und Barren gedacht werden.

Wie zwischen der Körperschule und dem Leistungsturnen, so sind auch die Uebergänge zwischen den turnerischen Uebungen und dem Sport innerhalb der Leibesübungen der Hilfsschule fließend. Besonders das Spiel leitet auf der Mittel- und Oberstufe leicht zur sportlichen Betätigung der Heilzöglinge über, so daß die Ball- und Laufspiele: Schlagball, Völkerball, Faustball, Ball über die Schnur, Fußball, Barlauf usw., auch unter sportlichen Gesichtspunkten betrachtet werden können.

Da hygienische Forderungen im Hilfsschulturnen weit mehr, als das sonst im üblichen Turnen geschieht, die Uebungen möglichst aus der Halle hinaus ins Freie verlegen lassen, leitet die körperliche Erziehung auf dem Rasenplatz bei Licht, Luft und Sonne geradezu zur sportlichen Betätigung hin. Es seien in dieser Richtung die verschiedensten Lauf- und Sprungarten, vom Weit- und Hochsprung bis hin zum Hürdensprung und die Wurfarten mit den verschiedensten Geräten wie Ball, Kugel, Speer, Stein usw. erwähnt.

Auch die für das gesamte heilpädagogische Bildungsgeschehen so wichtige Erwanderung der Heimat läßt sich unter dem Gesichtspunkt einer sportlichen Betätigung betrachten und erscheint von dieser Seite gesehen besonders wichtig. Die auf der Wanderung gegebene Verbundenheit mit der Natur, die rhythmische Bewegung des Gehens, der Einfluß des Gesanges, die Setzung eines bestimmten Zieles usw. sichern leicht die körperlich-seelische Anteilnahme des Heilzöglings, so daß er sonst gescheute Anstrengungen leichter und willentlich auf sich nimmt. Auf der Wanderung ist es daher ganz besonders Aufgabe des Heilerziehers, durch Gesang, Erzählungen und kleine Späße für eine freudige Gemütsstimmung aller zu sorgen. Wichtig für die Lebensführung des Heilzöglings ist die praktische Uebung und Gewöhnung an gesundheitlich dienliche Lebensformen, wie Vorsicht beim Trinken, richtiges Lagern, zweckmäßige Kleidung, Wetterschutz, Uebernachten, giftige Pflanzen, Umgang mit Feuer, erste Hilfe bei Unglücksfällen, Baden im Freien, Alkoholgenuß usw.. Neben den Wanderungen, die wegen der notwendigen Abhärtung auch im Winter betrieben werden müssen, kommt für die kalte Jahreszeit als sportliche Betätigung besonders das Rodeln und Schlittschuhlaufen in Betracht.

Einen breiten Raum soll innerhalb der Leibesübungen das Duschen im Brausebad oder das sonstige Reinigen des Körpers und das Baden im Freien einnehmen, das sich dann nach der sportlichen Seite hin zum Schwimmen fortentwickelt. Bis vor kurzem stand man dem Schwimmunterricht in der Hilfsschule wegen der möglichen Gefahren allgemein ablehnend gegenüber, und eine weitverbreitete Skepsis ist auch heute noch anzutreffen. Doch die Praxis hat den Beweis erbracht, daß die Gefahren durch die Aufsicht des Heilpädagogen erheblich herabgemindert werden können, so daß heute schon das Schwimmen und, mit ihm verbunden, das Springen ins Wasser als unentbehrlich im Bildungsgang des Hilfsschulkindes an-

gesehen werden müssen. Neben gesundheitlich dienlichen Wirkungen (die schädlichen wurden durch Zusammenarbeit mit dem Schularzt ausgeschaltet), die auch orthopädischen Charakter tragen, ist das Schwimmen für die Gewinnung des notwendigen Selbstvertrauens unersetzlich, und die Erlangung der Schwimmkunst „bringt geradezu das einzige Beispiel in der körperlichen Erziehung des Hilfsschülers überhaupt, in der der Schüler es lernt, durch eigenes zweckmäßiges Verhalten und durch schnelle reaktive Anpassung sich vor unmittelbaren Gefahren selbst zu schützen, und damit nicht nur äußerlich, sondern innerlich selbständig zu werden". [267]) Der zuweilen mühevolle Weg bis zur Erzielung der Schwimmfertigkeit muß möglichst frühzeitig (Kl. 3) mit Wasserspielen und gemeinsamen Wassergewöhnungsübungen beginnen, um den Heilzögling zunächst von der zuweilen anzutreffenden Wasserscheu zu befreien.

Der erziehliche Einfluß, der von allen Leibesübungen auf den Heilzögling ausgeht, ist hier und da schon besonders hervorgehoben worden. Abschließend können wir sagen, daß er im wesentlichen auf die erforderliche Willensbildung des Hilfsschulkindes hinausläuft. Die Gemeinsamkeit des Tuns hilft die Abneigung gegen jede Art von körperlicher Anstrengung überwinden und reißt den Heilzögling aus der oft zu beobachtenden Passivität heraus, so daß er allmählich lernt, seine Kräfte zusammenzuraffen und willentlich die so notwendige Selbstbeherrschung zu üben. Die schnell verlangten Entscheidungen, besonders bei den Spielen und dem Ueberwinden von Hindernissen, fördern die oft darniederliegende Entschlußfähigkeit, wohingegen für diejenigen, die im Sinne von Kurzschlußhandlungen unter Mißachtung jeglicher Gefahr blindlings darauf losspringen, Gelegenheit gegeben ist, allmählich zu besonnenem Handeln unter Beachtung der notwendigen Sicherheitsmaßnahmen geführt zu werden. In sittlicher Hinsicht wird durch die Weckung und Stärkung des Selbstbewußtseins eine Ueberzeugung vom eigenen Wert geschaffen, die oft Voraussetzung zur Erlangung eines sittlichen Haltes ist. Besonders während und nach der Pubertätszeit können Leibesübungen der sexuellen Gefährdung mit vorbeugen, da sie den Müßiggang abwenden, als Interessengebiet den Heilzögling innerlich beschäftigen und für die nach außen drängenden Kräfte ein geeignetes Betätigungsfeld abgeben.

Ebenso beachtlich wie die erziehliche Wirkung ist die Uebermittlung des „lebensnotwendigen Wissens", wie sie in hilfsschulmäßiger Art während der Leibesübungen gegeben ist. Die dauernde Beobachtung des menschlichen Körpers und seiner Bewegungsmöglichkeiten gibt die beste Gelegenheit, menschenkundliche Belehrungen über den Bau und die Eigenart des menschlichen Körpers im Rahmen des Lebensnotwendigen zu vermitteln. Die stete Pflege des menschlichen Körpers, die mit den Leibesübungen verbunden ist, sei es, um eine allmähliche Kraftsteigerung zu erzielen, eine Ueberanstrengung zu vermeiden, den richtigen Wechsel zwischen Arbeit und Ruhe aufzuzeigen

267) W. Schnell, Die körperliche Erziehung in der Hilfsschule, Bericht über den XII. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands, S. 100.

oder Witterungseinflüsse auf den Körper in rechter Weise zu beachten usw., leiten praktisch zu einer gesundheitlich-fördernden Lebensführung an und gewöhnen den Heilzögling im Laufe der Zeit an eine Gesundheitspflege, in deren Maßnahmen er durch ständige Wiederholung eine gewisse Sicherheit erlangt und die ihm allmählich zum Bedürfnis werden. So leiten die Uebungen, die eine besondere Inanspruchnahme innerer Organe hervorrufen, auf die Bedeutung von Herz, Lunge, Blut und Blutkreislauf hin und lassen ihre sorgfältige Förderung und Pflege einsichtig werden. Mit den Einrichtungen des Körpers steht auch die Belehrung über die richtige und zweckmäßige Hilfe bei Unglücksfällen in engster Beziehung. Neben der gelegentlichen Beobachtung von Gefahren der Ueberanstrengung ist der Hinweis auf die schädigende Wirkung bestimmter Gifte, wie sie im Tabak, Alkohol, Kaffee usw. enthalten sind, gegeben. Ein Maßhalten bis zum völligen Verzicht auf derartige zusätzliche Lebensgenüsse schädigender Art wird dem Heilzögling unter dem Gedanken des Trainings noch am ersten verständlich.

Bei allen gesundheitlichen und menschenkundlichen Belehrungen, für die auf der Oberstufe auch gelegentlich besondere Stunden in Anspruch genommen werden können, bleiben aber, wie auch sonst in der Hilfsschularbeit, die dauernd praktisch geübten Maßnahmen für die Lebensführung des Heilzöglings das Wichtigste, da sie durch Gewöhnung, die zur Selbstverständlichkeit wird, leichter dahin führen, daß der Heilzögling gesundheitlich zweckmäßig lebt, als es theoretische Erörterungen tun.

Durch die aufgezeigte Gestaltung der Leibesübungen, die, ihrer Bedeutung für die körperliche, geistige und sittliche Entwicklung des Heilzöglings gemäß, die Verwirklichung der täglichen Turnstunde in der Hilfsschule verlangt, ist es sehr wohl möglich, die Hilfsschulkinder im Laufe der Zeit so weit zu führen, daß sie ein gewisses Körpergefühl gewinnen und erleben, wie wohltuend und ausgleichend in körperlich-seelischer Hinsicht ein richtig durchgearbeiteter Körper wirkt, so daß als Ziel wohl angestrebt werden kann, die Heilzöglinge während der Hilfsschulzeit so an die Leibesübungen zu gewöhnen, daß sie vielen zu einem Lebensbedürfnis auch nach vollendeter Schulzeit werden.

6. Heimatkundlicher Unterricht.[268])

(Heimatkunde, Naturkunde, Kulturkunde, Geschichte.)

Die Heimat ist nicht nur psychologisch als Ausgangspunkt für die Geistesbildung von Bedeutung, sondern zugleich auch als Grenzbestimmung für das aufzustellende Ziel; denn das Hilfsschulkind bleibt mehr oder weniger an seinen heimatlichen Lebenskreis gebunden, da Bodenständigkeit und mangelnder Raum- und Zeitsinn, sowie sonstige Abstraktionsfähigkeiten ein wesentliches Ueberschreiten des heimatlichen Kreises während der gesamten Lebensdauer verhindern.

Beides bedingt, daß im heimatkundlichen Unterricht von der nächsten Umgebung des Kindes ausgegangen werden muß, um allmählich in

[268]) Siehe: Das Heimatprinzip, S. 90.

Sachgebieten tiefer- und weitergreifend die engere und weitere Heimat zu erarbeiten und schließlich mit Ausblicken auf Vaterland und Fremde abzuschließen.

Auf der Unterstufe wird die Umwelt des Kindes, seine allernächste Umgebung durch den unmittelbaren Umgang mit und in ihr erarbeitet. Von den neuen und engen Beziehungen zum Lehrer, vom Mitschüler und von der neuen Schulstube kann ausgegangen werden, um von hier aus zu der Schule, dem Schulhaus, dem elterlichen Hause, der Straße, den Mitmenschen, Handwerkern, Händlern, Kaufleuten, der Polizei usw. fortzuschreiten. Dabei kann aus der Umwelt, die dem Kinde als undifferenzierte Ganzheit entgegentritt, bald diese, bald jene Seite durchleuchtet werden, so daß schon häusliche, gesellschaftliche, wirtschaftliche, naturkundliche, ja, selbst Tatsachen des Gemeindelebens in einer Form hervortreten, die den Kindern gemäß und faßlich ist.

Es gehören zur Heimatkunde in diesem Sinne die Tätigkeiten der Mitmenschen, ihre Sitten und Gewohnheiten, die Tätigkeiten und Spiele der Kinder, festliche Gelegenheiten im Familienkreise, in der Schule, in der Stadt, der Wechsel der Jahreszeiten und ihr Einfluß auf Menschen, Tiere und Pflanzen usw..

Als Beispiel sei das Sachgebiet „zu Hause" herausgegriffen, bei dem sich etwa folgendes ergeben kann: in der Küche — was die Mutter zu Hause macht — was wir essen — der Vater kommt heim — wenn es abends dunkel wird — die Mutter hat große Wäsche — der Milchmann kommt — Sonntag machen wir einen Ausflug — die Mutter hat Geburtstag — wir bekommen Besuch — mein Bruder ist krank usw..

An Einrichtungen, die das Gemeindeleben betreffen, sind hauptsächlich die für die Allgemeinheit geschaffenen fürsorgerischer Art geeignet, z. B. der Krankenwagen kommt — ich habe einen Freund im Krankenhaus — in unserer Straße war die Feuerwehr — der Schupomann auf der Straße — in der Straßenbahn — gestern waren wir in der Badeanstalt — Post — Eisenbahn — Verkehrsleben usw..

Aus den angedeuteten Beispielen geht schon hervor, wie uns hier die Fülle des Lebens in all ihrer Vielseitigkeit entgegentritt. Wesentlich für die Erarbeitung ist, daß der Heilzögling in einer lebendigen Beziehung zum Sachgebiet steht oder in eine solche gebracht wird. Es ist hier die Stelle, wo von der Anschauung und von Erlebnissen ausgegangen werden muß, zu denen der Heilerzieher oft erst die Gelegenheit schafft. Eine ausgiebige Beachtung findet daher der Gelegenheitsunterricht, der bald zu diesem, bald zu jenem Sachgebiet führt, so daß ein systematisch aufgestellter Stoffplan mit Angaben von Einzelstoffen nicht innegehalten werden kann. Mit diesem Hinweis soll aber keinem Vielerlei oder einer Oberflächlichkeit in buntem Wechsel das Wort geredet sein, sondern es soll nur verhindert werden, dem Stoffplan entsprechend die angeführten Themen — z. B. des Sachgebietes „zu Hause" — der Reihe nach zu behandeln, während draußen der Frühling einzieht oder gar der Jahrmarkt aufgebaut wird. Man sei deshalb auf die Innehaltung einer bestimmten Reihen-

folge nicht allzu sehr bedacht. Mit ihr läßt sich der lebendige Strom des Lebens, der für den Heilzögling steter Ausgangspunkt sein muß, nicht einfangen.

Der heimatkundliche Unterricht in diesem Sinne ist das Fundament für das gesamte Bildungsgeschehen. Er liefert auf der Unterstufe ganz besonders den Stoff für den Deutschunterricht und die Handbetätigung, mit deren Hilfe die Heimat erarbeitet wird.

Auf der Mittelstufe findet fortschreitend die Erarbeitung eines größeren heimatlichen Lebenskreises statt, der sich aber immer noch auf die engere Heimat, das ist der Heimatort mit seiner nächsten Umgebung, bezieht. Doch neben dieser quantitativen Erweiterung des Stoffgebietes ist auch ein qualitativ tieferes Eindringen in die Tatsachen und Zusammenhänge möglich und notwendig.

Im 2. Jahr der Mittelstufe (4. Hilfsschuljahr) tritt allmählich eine Aufgabelung und Differenzierung des Gesamtstoffgebietes nach der naturkundlichen, erdkundlichen und kulturkundlichen Seite hin auf, allerdings, ohne daß diese Stoffreihen getrennt nebeneinander herlaufen. Es wird vielmehr im Verlauf des Bildungsgeschehens bald diese, bald jene Seite deutlicher hervortreten und die Führung übernehmen.

Die erdkundliche Seite wird, von der Schule ausgehend, allmählich fortschreitend das Gesamtbild des Heimatortes erarbeiten, so daß durch Unterrichtsgänge und unter Zuhilfenahme der Handbetätigung und des Sandkastens die Kinder zur Erfassung der erdkundlichen Grundbegriffe gelangen und schließlich zum Verständnis einer einfachen Planzeichnung geführt werden, die das einfache Kartenverständnis für später anbahnt.

Eng verknüpft mit dieser räumlich fortschreitenden erdkundlichen Stoffreihe ist die kulturkundliche, welche geschichtliche, wirtschaftliche, soziale, staatsbürgerliche und selbst sittliche Gegebenheiten in ihren Bereich mit einschließt. So geben z. B. das Krankenhaus, die Sparkasse, die Polizeiwache, das Asyl, die Gasanstalt, das Rathaus, ein Denkmal usw. Anlaß zu kurzen, den geistigen Fähigkeiten angepaßten Erwägungen, wobei es weniger auf eine bloße Anhäufung von Wissen ankommt, als auf eine erziehliche Beziehung zum Kinde, d. h. auf die Erlangung der Fähigkeiten, sich in dem Kulturleben zurechtzufinden und einiges Verständnis für die von ihnen geforderten Aufgaben zu erlangen. Ein bloßes Dozieren über Dinge, die den Kindern gleichgültig und unverständlich sind, liegt sehr nahe, ist aber völlig zwecklos. So wertvoll es auch sein mag, wenn ein Kind ein reiches Wissen über die Post in mündlich richtiger Darstellung wiedergeben kann, weit wertvoller für den Heilzögling der Hilfsschule ist es, wenn er sich auf der Post zurechtfindet und z. B. die Erledigung einer Postanweisung, einer Paketaufgabe oder dergl. richtig vollzieht. Wichtiger als theoretische Erörterungen sind daher praktische Verhaltungsmaßregeln, und noch wichtiger als diese ist das praktische Tun selbst. In diesem Sinne schreibt der Hallesche Lehrplan: „Damit fällt der Hilfsschule eine Aufgabe zu, die von anderen Schulen nicht gelöst zu werden braucht, ja, nicht gelöst werden soll, nämlich die Kinder

im Interesse der Schule zu Botengängen zu verwenden, sie Aufträge ausführen zu lassen, die sie gewandter, umsichtiger, fürs Leben brauchbarer machen". [269])

Die naturkundliche Richtung steht im engsten Zusammenhang mit der auf dieser Stufe beginnenden Gartenarbeit, darüber hinaus aber geben die notwendigen heimatkundlichen Ausflüge reichlich Gelegenheit zu naturkundlichen Beobachtungen. Es kommt zunächst darauf an, die Heilzöglinge auf die Natur hinzulenken, so daß sie mit offenen Sinnen durch die Natur gehen. Die in Verbindung mit dem Prinzip der Handbetätigung betriebenen Sinnesübungen erfahren hier ihre Fortsetzung und stehen völlig im Dienste der Erwerbung neuer Kenntnisse und Erkenntnisse. Nur durch die vorausgegangene systematische und allseitige Schulung des Heilzöglings ist es überhaupt möglich, auf dieser Stufe einiges naturkundliches Verständnis anzubahnen. Es ergeben sich allmählich eine Reihe einfacher biologischer Sachverhalte, die über eine bloße Beschreibung hinausgehen, z. B. die Aufgabe der Wurzeln, warum die Singvögel im Winter fortziehen usw.. Neben der Vermehrung des Wissens sei aber vor allem die gemütbildende Seite des heimatkundlichen Naturkundeunterrichts hervorgehoben, die ganz besonders durch praktische Blumenpflege im Garten und in der Klasse und durch die Haltung von Tieren (Aquarium, Terrarium, Vögel, Kaninchen) erzielt werden kann. Weitere naturkundliche und erdkundliche Kenntnisbereicherung im Sinne des Notwendigen bieten der Kreislauf des Jahres und die auffälligsten Beobachtungen über Wetter, Sonne, Mond und Sterne.

Alles, was auf der Mittelstufe nur in seinen Anfängen auftritt und angebahnt werden kann, findet auf der Oberstufe seine **Fortentwicklung.**

Die erdkundliche Seite des heimatkundlichen Unterrichts auf der Oberstufe stellt die engere und weitere Heimat — das ist der Heimatort und seine nähere und weitere Umgebung — in den Mittelpunkt seiner Arbeit. Es gilt, immer tiefer in die Verhältnisse der nächsten Umgebung einzudringen, um immer vertrauter mit ihnen zu werden und für die spätere Lebensstellung eine gewisse Sicherheit zu erlangen, die dazu befähigt, in den verschiedensten Lebenslagen fast unbewußt das Richtige zu tun.

Vom praktischen Leben her gesehen, ist die genauere Kenntnis der örtlichen Verhältnisse meist eine notwendige Voraussetzung für die Erlangung einer Arbeitsstelle. Es müssen daher in der Oberstufe die wirtschaftlichen und staatsbürgerlichen Verhältnisse ganz besonders **hervortreten.**

Wanderungen und, wenn möglich, mindestens eine größere Wanderfahrt führen die Heilzöglinge über den engeren Kreis der Heimat hinaus in eine andere Gegend des Vaterlandes. Durch werkliches Schaffen, Benutzung des Sandkastens, durch Wandtafel- und Fußbodenskizzen werden die Kinder allmählich zu einigem Verständnis des einfachen Kartenbildes geführt, wobei die Verkehrskarte besonders zu berücksichtigen ist; denn im späteren Leben bekommen die meisten

[269]) Lehrplan der Pestalozzischule zu Halle a. S., S. 13.

Hilfsschulkinder nie wieder etwas mit einer Karte in der Art der Schulwandkarte zu tun, die ihrem Verständnis immer besondere Schwierigkeiten bereitet, vielen ganz verschlossen bleibt. Es kann höchstens einmal das Zurechtfinden auf einer Wegekarte oder der Karte des Eisenbahnnetzes praktisch von Bedeutung sein. Eine dem Maßstabe entsprechende Uebertragung der Kartenverhältnisse auf die Wirklichkeit ist vollständig ausgeschlossen.

Aus der weiteren Heimat, Vaterland und Fremde, die der unmittelbaren Anschauung der Heilzöglinge nicht zugänglich sind, kommen nur solche Stoffe in Frage, die zum Heilzögling und seinem späteren Leben in unmittelbarer Beziehung stehen, auch dabei werden wirtschaftliche Verhältnisse in den Vordergrund treten. Gebrauchsgegenstände und Nahrungsmittel lassen von der Heimat aus den Weg in eine fremde Gegend verfolgen, um von dieser, losgelöst von allen Einzelheiten und Namen, ein anschauliches charakteristisches Einzelbild unter Berücksichtigung heimatkundlich erworbener Vorstellungen, die fortwährend als Anknüpfungs- und Ausgangspunkt dienen, zu vermitteln. Bei geschickter methodischer Verwendung können dabei geeignete Filme gute Dienste leisten. So können z. B. Holz- und Spielwaren den Weg in ein Gebirge weisen, Stahlwaren und Kohlen in bedeutende Industriegebiete. Die Verfolgung der heimatlichen Gewässer führt an das Meer und an die Küste. Die Beziehungen der Heimat zum Vaterland sind so zahlreich, daß sich viele Verbindungen innerer und äußerer Art aufdecken lassen. Ein Hinweis auf eine notwendige Beschränkung ist daher wichtiger als ein Nachweis dieser zahlreichen Beziehungen selbst.

Aehnlich lassen sich die Ausblicke in fremde Länder und Erdteile gestalten. So können z. B. die Südfrüchte oder auf dem Jahrmarkt auftauchende Neger die Aufmerksamkeit auf den sonnigen Süden lenken, der Eisbär im Zoo weist auf die nördlichen Gegenden hin. Mannigfach sind die Beziehungen, die den Blick auf den Weg über den Ozean nach Amerika, Afrika, China usw. lenken. Um geeignete Situationen auf Seiten des Heilzöglings (z. B. Tagesereignisse, Ozeanflug, Zeppelinfahrten usw.) nicht ungenutzt vorübergehen zu lassen, ist hier der Gelegenheitsunterricht besonders angebracht.

Doch wichtiger als diese gelegentlichen Ausblicke auf die weite Welt, die mit der Einführung und dem Hinweis auf die Erdkugel als Himmelskörper ihren Abschluß erhält, sind die Beziehungen der eigenen Heimat zum Vaterland. Alle weiteren Ausblicke sollen mehr dazu beitragen, die eigene Heimat voll verständlich zu machen und in ihren Verbindungen dem Heilzögling näherzubringen, als erdkundliches Wissen über fremde Gegenden anzuhäufen, das doch bald wieder vergessen wird. Man sei sich immer bewußt, daß der Heimatort für die Heilzöglinge die Welt bedeutet und daß eine richtige räumliche Vorstellung von Entfernungen nicht erzielt werden kann. Es muß daher auf dem Gebiete der Erdkunde ganz besonders vor einer Stoffüberfülle gewarnt werden.

Die kulturkundliche Seite des heimatkundlichen Unterrichts bringt auf der Oberstufe neben einer Erweiterung des Stoff-

kreises ein tieferes Eindringen in die heimatlichen Verhältnisse unter dem Gesichtspunkt des Lebensnotwendigen und Lebenspraktischen mit sich. Es kann und muß daher zuweilen ein Stoff, der schon auf der Unter- und Mittelstufe berührt wurde, z. B. das Krankenhaus, auf der Oberstufe wieder in den Mittelpunkt des Unterrichtes treten. Handelte es sich damals mehr um Beschreibungen äußerer Tatsachen und Begebenheiten, wie die Anzahl, die Lage und die Namen der heimatlichen Krankenhäuser — der Krankenwagen — warum die Leute ins Krankenhaus gehen — wer den Leuten im Krankenhause hilft — wie der Arzt und die Schwestern aussehen — usw., so treten nunmehr auf der Oberstufe tiefere Einsichten und das Erfassen größerer Zusammenhänge hervor, z. B. die helfende Gesinnung gegenüber dem Nächsten — Rechte und Pflichten des einzelnen gegenüber der Gemeinschaft — falsche Furcht vor dem Krankenhaus — die Bedeutung der Operationen — ansteckende Krankheiten und die Isolierstation — wie bewirke ich eine Einlieferung ins Krankenhaus — warum sind die Rechnungen so hoch — Krankenkasse — Krankenschein — Kassenarzt — wie verhalte ich mich bei eintretender Krankheit dem Arbeitgeber, dem Kassenarzt gegenüber — Benehmen im Krankenhaus usw.. Für die Mädchen kommen Einrichtungen öffentlicher Art besonders in Betracht, so Beratungsstellen, Entbindungs- und Säuglingsheime.

Die geschichtliche Seite des heimatkundlichen Unterrichts tritt möglichst in den Hintergrund. Eine zeitlich systematisch fortschreitende Behandlung kommt nicht in Frage.[270]) Geschichtliche Begebenheiten können daher nur gelegentlich insoweit herangezogen werden, als sie die unmittelbare Gegenwart verständlicher machen und als die Gegenwart unmittelbar Anknüpfungspunkte bietet, die von sich aus zu einer geschichtlichen Fragestellung drängen. Man denke z. B. an Funde aus der Urzeit, Ritterburgen, alte Häuser, Straßennamen, Reste der Stadtmauer, des Walles, alte Gerichtsstätten, Museen oder an Themen wie die erste Dampfmaschine, als es noch keine Eisenbahnen, Flugzeuge, kein elektrisches Licht usw. gab. Nach erfolgter planmäßiger und intensiver heilpädagogischer Bildung können die Heilzöglinge auf der Oberstufe soweit gefördert sein, daß sie einer dramatischen, dem Verständnis der Kinder angepaßten Erzählung, die sich anschaulicher Darstellungsmittel bedient, mit Interesse folgen können. Gelingt es auf diese Weise, eine größere Anzahl der Hilfsschulkinder allmählich zu der Einsicht zu bringen, daß die Welt mit ihren Einrichtungen und Kulturerscheinungen geworden ist und es früher Zeiten gab, in denen alles anders war als heute, so ist das Ziel des Geschichtsunterrichtes in der Hilfsschule erreicht. Ein Einprägen von Zahlen und Namen oder sonstigen Einzeltatsachen, sowie das zeitliche Nacheinander sind abzulehnen.

Dagegen ist die zuweilen sich ergebende staatsbürgerliche Belehrung besonders zu beachten. Der Gedanke des Lebensnotwendigen macht es erforderlich, anknüpfend an erlebte Tagesereignisse, Denkmäler usw., auf die Reichsgründung, die Reichstagswahl, die

270) Siehe: Das Heimatprinzip, S. 91.

Reichsverfassung, den Vertrag von Versailles, die Reparationsleistungen, die Steuern usw. einzugehen. Daß es sich dabei nicht um eine eingehende Betrachtung handeln kann, ist selbstverständlich; denn schon eine bloße Einführung verlangt allerlei methodisches Geschick, um bei den Heilzöglingen auch nur einiges Verständnis zu erreichen.

Weit wichtiger als diese Belehrungen ist daher für den Heilzögling die Erlangung praktischer Verhaltungsweisen in staatsbürgerlichen Situationen, die für sein späteres Leben von Bedeutung sind, wie die Abgabe einer polizeilichen Meldung — eine polizeiliche Vorladung — Widersetzung gegen die Polizeigewalt — falscher Name und Urkundenfälschung — wie verhalte ich mich am Wahltage und in politischen Versammlungen, usw.. Die Grundlage für die staatsbürgerliche Belehrung aber bildet die wichtige staatsbürgerliche Erziehung, wie sie besonders in der gemeinschaftlichen praktischen Arbeit verwirklicht ist.

Auch die naturkundliche Seite des heimatkundlichen Unterrichts beschränkt sich im wesentlichen auf die heimischen Naturerscheinungen, nur gelegentlich ergeben sich Ausblicke und Hinweise auf die Fremde. Das Stoffgebiet wird hauptsächlich bestimmt durch die Beobachtungen, die während der ausgiebigen Wanderungen und während der Arbeit im Garten, in der Werkstatt, in der Küche, auf dem Turnplatz usw. gemacht werden.

Da alles Lebendige und Sich-Bewegende einen besonderen Reiz auf die Hilfsschulkinder ausübt und es häufig gilt, Pflanzenschändungen und Tierquälereien vorzubeugen, ist eine intensive Gemütsbildung durch Tierpflege anzustreben. Da die Umweltverhältnisse des Hilfsschulkindes in der Stadt vielfach keine Gelegenheit bieten, zu Hause Umgang mit Tieren zu pflegen, so muß ihnen die Hilfsschule dieses unersetzliche Erlebnis der Kindheit zu verschaffen suchen (Kaninchen, Tauben). Der häufige und von den Heilzöglingen immer wieder erstrebte Besuch des Zoo kann hierfür kein Ersatz sein. Das Interesse, das die Hilfsschulkinder hierbei stets zeigen, sollte für den Heilerzieher ein Hinweis auf einen Ansatzpunkt für vorhandene Bildungsmöglichkeiten sein.

Die dazu notwendigen Einrichtungen (Kaninchenställe, Nistkästen, Terrarien usw.) lassen sich in jeder Hilfsschule ohne große Kosten beschaffen. Besonders zu beachten ist, daß derartige Dinge nicht als fertig vor die Kinder hingestellt werden dürfen, sondern daß die Heilzöglinge sie im Verein mit ihren Erziehern herstellen und allmählich vervollständigen.

Gelegentliche Hinweise und Ausblicke auf das weitere Vaterland und die Fremde ergeben sich z. T. im Zusammenhang mit dem erdkundlichen Stoffgebiet, zu dessen Verständnis sie oft erforderlich sind. Weitere Anknüpfungspunkte bilden Nahrungs- und Genußmittel (Reis, Kaffee, Tabak), Kleidungsstücke (Baumwolle) usw.. Man achte besonders auf Fragen von Seiten der Heilzöglinge und beschränke sich dann auf das Wichtigste und Lebensnotwendigste. Man bedenke immer, daß es viele tüchtige normale Menschen gibt,

die auch nicht wissen, ob Grieß und Sago aus Deutschland oder aus dem Auslande kommen, ob sie wachsen oder künstlich gewonnen werden.

Eine systematische Behandlung einzelner ausländischer Tiere oder Pflanzen kommt für die Hilfsschule nicht in Betracht.

Als letzter Punkt des naturkundlichen Unterrichts ist die Gesundheitspflege zu erwähnen, die in der Hauptsache eine Vertiefung und Zusammenfassung desjenigen darstellt, was bei den verschiedensten Gelegenheiten (Leibesübungen, Wanderungen, Garten, Werkstatt, Küche) praktisch geübt worden ist. Durch Uebung und Gewöhnung sollen die Heilzöglinge zu einer gesundheitlichen Lebensweise angehalten werden. Neben der Ernährung und der Kleidung gilt das besonders für die körperliche Reinigung. So ist es z. B. angebracht, wenn die Zahnpflege erörtert wird, daß die Heilzöglinge jeden Morgen mit Wasserglas und Zahnbürste antreten, um das Reinigen der Zähne zu erlernen, und zwar so lange, bis die Gewöhnung ihren Einfluß geltend macht und ein ungereinigter Mund ihnen unangenehm ist.

Den Bildungsplan für den heimat- und kulturkundlichen Unterricht im einzelnen näher zu bestimmen, muß ganz besonders die Aufgabe des speziellen Bildungsplanes einer bestimmten Schule sein.

7. Deutsch.

Die Entwicklung und Pflege der deutschen Sprache, die sich das Ziel setzt, die Heilzöglinge der Hilfsschule so weit zu fördern, daß sie einfache Gedankengänge, d. h. besonders die Gedanken der Mitmenschen ihres Lebenskreises verstehen und ihre eigenen Gedanken verständlich auszudrücken vermögen, wird während des gesamten heilpädagogischen Bildungsgeschehens betrieben.

Sprachliche Entwicklung. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen von Anfang an die vielfachen Sprachhemmungen systematisch beseitigt werden, die nicht nur in den geistigen Schwäche- und Störungszuständen zu finden sind, sondern auch häufig in einer Reihe von regelrechten Sprachgebrechen wie Agrammatismus, Stammeln, Stottern usw. bestehen. Alle Maßnahmen, die der psycho-physischen Kräfteentwicklung dienen, können auch der allgemeinen Sprachentwicklung nutzbar gemacht werden.

Da das Hilfsschulkind seiner Wesensart nach am Sinnlich-Gegenständlichen haftet, ist es nur möglich, es über die Dinge selbst, also über die unmittelbare Anschauung, die übergreifenden Sinnzusammenhänge, wie sie die Sprache wiedergibt, erfassen zu lassen. Der Ausgangspunkt für die sprachliche Bildung kann daher nicht die Sprache als solche sein, die losgelöst von allem andern für sich allein in ihren verschiedensten Formen geübt wird. Auch kann es sich am Anfang der Entwicklung nicht darum handeln, die reine sprachliche Darstellung eines Sachverhaltes oder eines Sinngefüges als Ausgangspunkt eines unterrichtlichen Vorgehens zu nehmen, sondern umgekehrt: die konkret gegebenen Sachverhalte, die Anschauungen usw. sind das Primäre; erst nachdem sie als Gegebenheiten vom Bewußtsein unmittelbar erfaßt sind, besteht die Möglichkeit, von hier aus sprachliche Sinnzusammen-

hänge, wie sie z. B. schon in den Begriffen gegeben sind, zu erfassen. Es wird daher jede unmittelbare Anschauung und jedes Erlebnis, wie sie durch das bisher charakterisierte heilpädagogische Bildungsgeschehen gegeben sind, in einen sprachlichen Ausdruck ausmünden. Die Sprache ist also weniger ein reines Unterrichtsmittel, als vielmehr das Ziel der unterrichtlichen Bemühungen.

Aus diesen Andeutungen geht die große Bedeutung, welche die Verwirklichung des Prinzips der Handbetätigung für die sprachliche Entwicklung hat, hervor.[271]) Ein Deutschunterricht als solcher, losgelöst vom übrigen Bildungsgeschehen sowohl in stofflicher als methodischer Hinsicht, sollte daher für die Hilfsschule eine Unmöglichkeit sein.

Für die Entwicklung der Sprachfähigkeit und der leichteren Erfassung des Sinngehaltes der Sprache kann den Kindern die ihnen naheliegende heimatliche Mundart gute Dienste leisten. Ihr Vorzug besteht auch darin, daß sie im späteren Leben die Umgangssprache der Heilzöglinge ist.

Ebenso wichtig ist immer wieder als Ausgangspunkt der sprachlichen Fortentwicklung und als Verständigungsmittel die den Heilzöglingen auf einer gewissen Altersstufe eigene Ausdrucksweise, die Berthold Otto als Altersmundart gekennzeichnet hat und die zuweilen bei Hilfsschulkindern ganz eigene Formen annimmt.

Beide, heimatliche Mundart und Altersmundart, bewahren mit vor dem Verbalismus in der Hilfsschule, machen den Hilfsschulkindern Sprechmut, erwecken Sprechlust und lassen die leicht hemmend wirkende Korrektur durch den Heilerzieher möglichst unauffällig geschehen. Besonders im Anfangsunterricht kommt es weit mehr auf eine Lockerung der vorhandenen sprachlichen Kräfte, als auf Berichtigen und eine allzu starke Gängelung an.

Der notwendige und sorgfältig zu betreibende Artikulationsunterricht, bei dem ein freudiges willentliches Mittun auf Seiten des Heilzöglings wesentlich den Erfolg steigert, muß daher geschickt an geeigneten Stellen innerhalb des Gesamtunterrichtes betrieben werden.

Lesen. Die Beseitigung sprachlicher Hemmungen durch den Artikulationsunterricht begegnet gleichzeitig den Schwierigkeiten, die sich dem Hilfsschulkind beim Lesenlernen in den Weg stellen.

Lesen und Schreiben bilden einen wichtigen Teil des Deutschunterrichtes. Sie sind beide in unserem heutigen Kulturleben als lebensnotwendige Forderungen aufzufassen, da das schriftliche und gedruckte Wort für den Verkehr der Menschen untereinander unentbehrlich sind und in der Oeffentlichkeit als selbstverständlich angewandt werden.

Die erheblichen und mannigfachen Schwierigkeiten, die sich aus den verschiedensten Ursachen dem Heilzögling beim Lesenlernen in den Weg stellen, müssen unter Benutzung der im Laufe der Zeit zu diesem besonderen Zwecke geschaffenen methodischen Vorteile und Hil-

---

271) Siehe: Die Handbetätigung als intensivstes Bildungsprinzip, S. 117—120.

fen beseitigt werden, wobei sehr häufig eine speziell individuelle Behandlung des einzelnen stattfinden muß.

Auch das Lesenlernen geschieht innerhalb des Gesamtunterrichtes. Die Inhalte des zu Lesenden sind den jeweiligen Unterrichtseinheiten zu entnehmen. Dadurch wird für den Vorgang des Lesenlernens auf Seiten des Heilzöglings leicht die notwendige Arbeitsbereitschaft erzielt, es findet eine feste Verankerung der Laute und Buchstabenformen im Gedächtnis statt, und dem mechanischen sinnlosen Lesen wird vorgebeugt. Wegen dieser Gefahren lehnen wir das Lesen von sinnlosen Silben und das sogenannte „Rückwärtslesen" für Uebungszwecke ab. Die Laut- und Wortverbindungen innerhalb eines sinnvollen Textes sind so zahlreich, daß sich genug Möglichkeiten für Uebungszwecke auch an sinnvollen Texten ergeben.

Das Auftreten des Lesenlernens an geeigneten Stellen des Gesamtbildungsgeschehens bringt für die praktische Gestaltung des Bildungsplanes beachtliche Folgerungen mit sich. Eine Festlegung der einzelnen zu erarbeitenden Laute und Lautzeichen als Pensum für bestimmte Zeiten — meist sind es Monate oder gar Wochen — ist dadurch unmöglich gemacht. Vielmehr muß der Heilerzieher die sich bietende Gelegenheit unter Berücksichtigung der Gesamtsituation ausnutzen und von sich aus einen geeigneten Weg suchen, nachdem er zuvor phonetische Schwierigkeiten, Schreibschwierigkeiten, Erschwerung bei der Formauffassung, Häufigkeit des Vorkommens und Wichtigkeit der einzelnen Laute gegeneinander abgewogen hat.

Die zeitliche Festlegung einzelner Laute und Buchstaben im Lehrplan entspricht meist dem Wunsche, möglichst bald zum eigentlichen Lesen zu gelangen, um es in den Dienst des Unterrichts stellen zu können. Doch darf die Schnelligkeit des Vorgehens nicht auf Kosten der Gründlichkeit geschehen. Gar zu leicht kommt es sonst im Hilfsschulunterricht vor, daß das Lesen anscheinend gut und relativ schnell vorwärtsgeht, bis das Erreichte unerwartet wie ein Kartenhaus zusammenstürzt. Es ist immer zu bedenken, daß dem Heilzögling meist die notwendigen Kräfte als Voraussetzung zum Lesen fehlen, und daß sie erst im heilpädagogischen Bildungsgeschehen entwickelt werden müssen. Wird ein Kind in die Hilfsschule umgeschult, so gibt es in den ersten Wochen Wichtigeres zu tun, als — wie es häufig geschieht — gleich mit dem Lesenlernen als solchem zu beginnen.

Auch die lehrplanmäßige Festlegung eines bestimmten Fibelstoffes ist durch diese Art des Unterrichtes hinfällig. Da die Hilfsschulkinder auch an das Buchlesen besonders gewöhnt werden müssen, wird der Heilerzieher an geeigneten Stellen eine Hilfsschulfibel benutzen, ohne aber den darin eingeschlagenen Gang als Norm streng innehalten zu können. Im übrigen ist es vorteilhaft, wenn er sich für die einzelnen Bildungsjahrgänge den besonderen Bedürfnissen gemäß immer wieder eine entsprechende Fibel unter Anteilnahme der Kinder selbst erarbeitet.

Das Lesen wird auch in der Hilfsschule besonders auf der Oberstufe dazu beitragen können, den Heilzögling in Berührung

mit Kulturgütern zu bringen, um so den gesamten Unterricht zu vertiefen, zu ergänzen und ihm neue Anregungen zu geben. Doch wird es nicht als Unterrichtsmittel in der Hand der Schüler betrachtet werden können, das sie ohne Hilfe und Beeinflussung des Heilerziehers und ohne besondere Erarbeitung und Verarbeitung zu handhaben verständen. Vielmehr stellt das selbständige Lesenkönnen einfacher Schriftsätze das Ziel dar, zu dem hin immer wieder gearbeitet werden muß. Daß das selbständige Lesen selbst leichterer Stoffe ohne jede Verarbeitung und gemeinsame Erarbeitung dem Hilfsschulkinde im allgemeinen nicht liegt, beweist die Beobachtung, daß es nicht viele Hilfsschulkinder gibt, die von sich aus, ohne Anregung und Beeinflussung durch den Heilerzieher, die Schülerbücherei benutzen, also als lesefreudig zu bezeichnen sind. Der Heilerzieher muß daher auch das Lesen der Bibliotheksbücher in seinen Unterricht mit einbeziehen.

Das Ziel der Hilfsschule im Lesen besteht darin, ein sinnerfassendes und sinngemäßes richtiges Lesen einfacher Schriftsätze und leichter Volks- und Jugendliteratur zu erreichen.

Es muß aber immer damit gerechnet werden, daß es Fälle gibt, wo das Lesenlernen auf so erhebliche Schwierigkeiten stößt, daß dieses Ziel nicht erreicht wird (Alexie). Zuweilen wird auch das mühsam Erlernte wegen mangelnder Uebung und Gelegenheit nach Abschluß der Schulzeit bald wieder vergessen. Besonders zu betonen ist, daß in der Hilfsschule der Fortschritt innerhalb des Bildungsganges nicht wegen des Scheiterns an einer Fertigkeit wie der des Lesens aufgehalten werden darf, das Kind also sitzen bleibt, nur weil es das gesteckte Ziel im Lesen nicht erreicht hat. Die Erfahrung lehrt, daß solche Kinder in den nächst folgenden Klassen, zumal wenn sie in den oberen Klassen deswegen noch sitzen bleiben, das Lesen auch nicht besser erlernen, als wenn sie in der ursprünglichen Klasse geblieben wären. Beim Verlassen der Hilfsschule fehlt ihnen aber dann die Abgeschlossenheit der Hilfsschulbildung im Sinne des Lebensnotwendigen und Lebenspraktischen, die sie auch ohne Lesenkönnen auf Grund ihrer sonstigen Beschaffenheit erlangt hätten. In solchen Fällen zeigt sich der Sondercharakter der Hilfsschule darin, den einzelnen im Lesen auf dem Wege des Individualisierens so weit als möglich zu fördern, im übrigen aber die Vermittlung der Bildungsgüter unter Verzicht auf das Lesen vorzunehmen. Bei Schwerschwachsinnigenklassen (Beschäftigungsklassen) wird man sich für das Lesen lediglich auf das Notwendigste und Praktischste wie Namen, Straßenschilder, kurze Mitteilungen, Adressen usw. beschränken.

Für Fortgeschrittene muß mit Rücksicht auf das spätere Leben auch das Zeitungslesen beachtet werden. Im wesentlichen kommt es dabei auf ein Zurechtfinden in der Zeitung an. Die Lesestoffe müssen besonders ausgewählt werden, da den Heilzögling auf Grund seiner geistigen Fassungskraft bedeutungsvolle politische und sozialpolitische Geschehnisse nicht interessieren, er daher meist nur an bedeutungslosen Vorkommnissen der engeren Heimat (Unglücksfällen, Mordgeschichten usw.) Anteil nimmt. Die Heranziehung von An-

noncen bei Unterrichtseinheiten, die Kauf und Verkauf, Wohnungs- und Stellengesuche betreffen, ist wegen der lebenswirklichen Einstellung der Hilfsschule selbstverständlich. Doch ist es fraglich, ob diese Art der Zeitungsbenutzung noch als eigentliches Zeitungslesen zu bezeichnen ist. Im ganzen genommen übersteigt die Zeitung nach Inhalt und Form die Fassungskraft der Hilfsschulkinder, die, wenn es sein muß, ihren späteren Lebenskreis auch ohne Zeitung als brauchbare Menschen ausfüllen können.

Obwohl einer nachhaltigen Wirkung auf das Gemüt des Heilzöglings große Schwierigkeiten entgegenstehen, soll doch nichts unversucht bleiben, auch das Hilfsschulkind an einigen geeignet erscheinenden Beispielen die Tiefe und Schönheit des einfachen, guten deutschen Schrifttums ahnen zu lassen. Es sind daher auch ab und zu geeignete poetische Stoffe zu bieten, wobei es sehr auf die Persönlichkeit des Heilerziehers und auf die besondere Situation ankommt, um nach stattgefundener hilfsschulmäßiger Vorbereitung und Einstimmung mit der Art der Darbietung auch gleichzeitig den Gefühlsgehalt zu vermitteln. Von einer bindenden lehrplanmäßigen Festlegung solcher Stoffe ist daher abzusehen.

Einige wenige Gedichte können auch gedächtnismäßig eingeprägt werden. Doch liegt beim Hilfsschulkind die Gefahr nahe, daß durch die gedächtnismäßige Aneignung eine Verflachung oder vollständige Verwischung des Eindrucks erfolgt, da der gedächtnismäßig angeeignete Memorierstoff bald danach rein mechanisch abläuft. Es muß daher in der Hilfsschule ganz besonders vor dem vielen und häufigen Einlernen von Versen und Gedichten gewarnt werden, die schon manchen Heilerzieher, besonders aber manchen Laien über die wahren Erfolge der Hilfsschularbeit hinweggetäuscht haben. Den größten Teil des Memorierstoffes stellen die für den Gesangunterricht erforderlichen Texte dar.

Schreiben. Wie das Lesen, so steht auch das Schreiben im engsten Zusammenhang mit dem gesamten heilpädagogischen Bildungsgeschehen. Sowohl die Handbetätigung als Prinzip, wie sie im Stäbchenlegen, Formen, malenden Zeichnen, Basteln und in ihrer spezielleren Auswirkung als werkliches Tun auftritt, als auch vor allem die Leibesübungen helfen die psycho-physischen Hemmungen und Störungen, wie sie z. B. in den gröberen und feineren Koordinationen bestehen, beseitigen und ebnen für das Schreibenlernen den Weg.

Auch beim Schreiben ist vor einem allzu frühen Anfang und einem allzu schnellen Vorgehen zu warnen. Lehrplanmäßig kann auch hier keine bestimmte Reihenfolge der Buchstaben nach Schreib- und Formschwierigkeiten festgelegt und auf bestimmte Zeiten verteilt werden; denn die phonetischen Schwierigkeiten gehen nicht mit Form- und Schreibschwierigkeiten Hand in Hand.

Es empfiehlt sich, mit der mehr malenden Darstellung der großen Antiquabuchstaben, denen sich die kleinen anschließen, zu beginnen, da die Antiquaformen verhältnismäßig einfach sind und durch die Heilzöglinge leicht erfaßt und dargestellt werden können. Die Einfachheit der Linienführung gestattet auch sehr oft eine Ableitung aus

Formen der Umgebung des Kindes, erleichtert eine kindertümlich-sinnvolle Deutung und ermöglicht leicht eine phantasiemäßige Belebung durch den Heilerzieher. Außerdem treten den Heilzöglingen in Firmenschildern, Lichtreklamen, Straßenbezeichnungen usw. die Antiquaformen weit häufiger und eindrucksvoller entgegen als die geschriebene Sütterlinschrift, so daß durch das Schreiben auch das Lesen wesentlich unterstützt wird. Aus den Antiquabuchstaben läßt sich dann leicht durch Abrundung der Formen und deren Ausführung in einem Strich die lateinische Sütterlinschrift entwickeln, der dann die Erarbeitung und Uebung der schwierigeren Deutschschrift folgt. Die Rücksicht auf das spätere Leben macht es notwendig, die lateinischen und die deutschen Schriftformen zu üben.

Rechtschreibung. Die Rechtschreibung wird vorbereitet, geübt und erhält ihre Grundlage in der gesamten Sprachbildung und Sprachpflege, vor allem im Artikulations- und Sprachheilunterricht.

Wegen der mangelnden Fähigkeit der Heilzöglinge, allgemeingültige Regeln zu finden oder auch dargebotene zu erfassen und sie im gegebenen Augenblick auf den Einzelfall anzuwenden (wobei ja noch eine Reihe von Ausnahmen zu beachten wären, für die es für den Heilzögling keine Erklärungsmöglichkeiten gibt, z. B. daß Fremdwörter trotz des langen „i" nicht mit „ie" geschrieben werden), ist der Heilerzieher gezwungen, auf orthographische Regeln möglichst zu verzichten. Er muß sich daher hauptsächlich der Einprägung der Wort- und Schreibbilder durch Uebung bedienen. Sicherheit in der Rechtschreibung ist, abgesehen von einigen Sondertypen unter den Hilfsschulkindern, die Schrift- und Wortbilder besonders gut behalten, nicht zu erreichen. Die Hilfsschule wird sich in den meisten Fällen damit begnügen müssen, daß der Heilzögling in Zweifelsfällen möglichst lautgetreu schreibt, so daß er seinen Mitmenschen verständlich wird.

Der durch Uebung einzuprägende Wortschatz beschränkt sich in der Hauptsache auf diejenigen Worte, die am häufigsten vorkommen und die der Heilzögling von sich aus in seinem Lebenskreise tatsächlich gebraucht und anwendet. Schon der einfache Mann des Volkes kommt im täglichen Leben mit viel weniger Worten aus, als man vielfach annimmt. Dasselbe gilt weit mehr noch vom Hilfsschulkind. Es ist daher die Uebung eines kleinen, lebensnotwendigen Wortschatzes zu betreiben, der allmählich konzentrisch erweitert wird. Doch ist eine übermäßige Erweiterung zu vermeiden, da sich sonst orthographische Fehler und falsche Anwendungen der Worte häufen. Um einer orthographischen Systematik willen dürfen daher nicht zwecklos fernliegende Worte geübt werden. Aus dieser Einstellung geht auch hervor, daß der Rechtschreibunterricht nicht gesondert, sondern innerhalb des übrigen Unterrichts betrieben werden muß.

Mit der gelegentlichen Wendung des Gesamtunterrichtes nach der orthographischen Seite hin wird es in der Hilfsschule mehr auf eine häufige Uebung der Rechtschreibung ankommen müssen als auf deren Anwendung zur Probe, d. h. als auf das übliche Diktatschreiben in besonderen Diktatheften. Die Uebungsarbeit, bei der

der sofortige Hinweis auf die richtige Schreibweise und die Korrektur unmittelbar unter Mitarbeit der Heilzöglinge einsetzt, ist unweit wichtiger als die Probearbeit, die der Lehrer erst am nächsten Tage „nachgesehen" zurückgibt. Die dann zu leistende Korrektur wird oft trotz aller Bemühungen rein mechanisch und daher ohne Erfolg ausgeführt. Die Hauptgefahr des Diktatschreibens dieser Art besteht aber in der leichten Erweckung von Schreibangst und Schreibscheu auf Seiten des Heilzöglings, es sollte deshalb in der Hilfsschule nicht stattfinden.

Die wichtigste Unterstützung erfährt das Erlernen der Rechtschreibung durch häufige und richtig betriebene Abschreibübungen, wobei besonders auf die Auffassung des Gesamtwortbildes zu achten ist, da die Hilfsschulkinder dazu neigen, Buchstaben für Buchstaben sinnlos abzuschreiben.

Sprachlehre. Was für den Rechtschreibunterricht über die Verwendung und Einprägung von Regeln gesagt wurde, gilt ganz besonders von der Sprachlehre. Wegen der mangelnden logischen Fähigkeiten auf Seiten des Heilzöglings ist eine systematisch-grammatikalische Durchleuchtung der Sprache von vornherein unmöglich. Der praktische Nutzen des Richtigsprechenlernens kann dabei für den Heilzögling nicht gewonnen werden, schon weil es ihm unmöglich ist, beim Sprechen seine Aufmerksamkeit dem Inhalt des Gesprochenen zuzuwenden und gleichzeitig noch auf gelernte Sprachregeln und deren Anwendung zu achten.

Vielmehr erlernt der Heilzögling ein möglichst richtiges Sprechen allein durch Uebung und Gewöhnung. Was an grammatikalischen Hinweisen hier und da gegeben werden kann, geschieht im engsten Zusammenhang mit dem übrigen Deutschunterricht, vor allem bei der Gewinnung der Rechtschreibung. So weist z. B. das Wichtigste über die Groß- und Kleinschreibung unmittelbar auf Belehrungen über Ding-, Tu-, Eigenschafts- und Fürwörter hin, das Wichtigste über die Zeichensetzung auf die Bestandteile des einfachen Satzes. Darüber hinaus sind die häufigsten Verhältniswörter und die Zahlwörter durch richtigen Gebrauch zu üben. Beim Ding- und Zeitwort können Ein- und Mehrzahl, Vor- und Endsilben (Silbentrennung), vielleicht auch einige Wortfamilien und die drei Hauptzeiten berücksichtigt werden. Doch damit ist schon das Stoffgebiet der Sprachlehre und der Rechtschreibung im wesentlichen abgesteckt.

Aufsatz. Der Hilfsschule fällt auch die Aufgabe zu, die für das Leben der Heilzöglinge unbedingt notwendigen Schriftsätze nach Inhalt und Form zu erarbeiten und zu üben. Auch dem Heilzögling bleibt es in heutiger Zeit nicht erspart, sich selbst eine schriftliche Notiz, vielleicht über einen erteilten Auftrag im Erwerbsleben, zu machen oder eine notwendige Mitteilung für andere zu schreiben oder die gebräuchlichsten Formulare der Einrichtungen des öffentlichen Lebens auszufüllen. Es müssen daher solche Uebungen auf den amtlich vorgedruckten Bogen (Adressen, Anweisung, Zahlkarte, Paketkarte, Telegramm, Frachtbrief, polizeiliche Meldung usw.) wiederholt vorgenommen werden, so daß die Heilzöglinge nicht nur mit dem Inhalt

vertraut werden, sondern sich auch die Form, d. h. die übliche Raumverteilung aneignen und einprägen.

An schriftlichen Mitteilungen kommen besonders kurze Benachrichtigungen, Entschuldigungsschreiben, Postkarten und Briefe in Betracht, wobei es weniger auf die Länge und die gefällige stilistische Form ankommt, als in erster Linie auf die klare Herausstellung des Inhalts, d. h. dessen, was der Heilzögling will und beabsichtigt. Seine geistige Verfassung läßt eine Beweglichkeit und Gefälligkeit in der Art der Schriftsätze im allgemeinen nicht zu, vielmehr wird eine gewisse Monotonie und stereotype Wiederkehr besonderer Satzformen und deren Aneinanderreihung allgemein zu finden sein. Der Dürftigkeit des Inhalts und dem Nichtwissen der Heilzöglinge, was sie schreiben sollen, ist allein durch möglichste Lebensnähe zu begegnen. In der Phantasie konstruierte Situationen, denen keine wirklichen Eindrücke und Erlebnisse zugrunde liegen — wie die bloße Annahme: Du bist bei deiner Tante auf Besuch und schreibst nun an deine Mutter eine Postkarte —, sind nicht dazu geeignet, beim Heilzögling den Gedankenablauf so in Tätigkeit zu setzen, daß ausreichende Gedankeninhalte auftauchen. Dasselbe gilt von einer zu schreibenden Mitteilung, einem Dankesbrief usw.. Auch hier ist ein sinnvolles Schreiben in möglichst wirklichkeitsgetreuen Situationen anzustreben. Der Heilerzieher wird daher besondere Gelegenheiten wie die Abwesenheit von Schülern wegen Krankheit und Erholungsbedürftigkeit oder größere Wanderungen und Ausflüge oder Vergünstigungen und Entgegenkommen von Wohltätern usw. nicht ungenutzt vorübergehen lassen.

Die angedeuteten Schriftsätze als Geschäftsaufsätze im weitesten Sinne sind das eigentliche Ziel des Aufsatzunterrichtes in der Hilfsschule. Wegen der mangelnden Kombinations- und Abstraktionsfähigkeit, die ihren Niederschlag in Phantasiearmut, Dürftigkeit der Sprache und der sprachlichen Darstellung finden, kommt ein eigentlicher Aufsatzunterricht für die Hilfsschule nicht in Frage. Vielmehr muß sich der Heilerzieher mit kurzen Niederschriften, die in einfachen Sätzen inhaltlich klar ein Erlebnis oder einen anschaulich zugänglichen Tatbestand besonders aus der Heimat- und Kulturkunde wiedergeben, begnügen, und auch das stößt zuweilen schon auf so erhebliche Schwierigkeiten, daß oft die gemeinsame Erarbeitung einiger zusammenhängender Sätze genügen muß. Auch für den Aufsatzunterricht muß immer wieder, wie für den Deutschunterricht überhaupt, vor einer Orientierung an der Volksschule eindringlichst gewarnt werden.

Man bedenke, daß die Heilzöglinge in ihrem späteren Leben doch jede schriftliche Darstellung, die über die gekennzeichneten Geschäftsaufsätze hinausgeht, von sich aus meiden und auch nicht nötig haben. Alle ein- und angelernten Formen jener Art aber, denen keine annähernd entsprechenden Fähigkeiten und Kräfte zum Schaffen der Inhalte, deren Ausdruck sie sein sollten, zugrunde liegen, werden schnell wieder vergessen.

8. Rechnen.

Der Rechenunterricht, häufig als der schwerste in der Hilfsschule bezeichnet, erhält seine Eigenart besonders durch die mangelnde geistige Abstraktionsfähigkeit des Heilzöglings und der damit zusammenhängenden mangelnden Erfassung des Zahlbegriffs und der rechnerisch logischen Zusammenhänge. Diesen mangelnden Fähigkeiten des Heilzöglings steht die unbedingte Forderung des Lebens gegenüber, von jedem, der auch nur als „noch brauchbar" bezeichnet werden will, ein gewisses rechnerisches Können zu verlangen.

Das Ziel der Hilfsschule im Rechnen muß daher sein, den Heilzögling so weit zu fördern, daß er den rechnerischen Anforderungen, wie sie seine einfachen Lebens- und Wirtschaftsverhältnisse stellen, gewachsen ist. Für die Bestimmung des zu beherrschenden lebensnotwendigen Stoffes ist insofern eine Erleichterung geschaffen, als gewisse praktische Rechenoperationen im Leben eines jeden Menschen mit einer Häufung auftreten, die bis zur Alltäglichkeit wird. Es gehören hierzu: das Lesen von Zahlen, der Umgang mit Geld RM. u. Pfg.), rechnerische Vorgänge beim Kauf und Verkauf (Mdl., Schck., Dtz., Stck.), die Berechnung des Lohnes, die Kenntnis der wichtigsten Maße und Gewichte (m, cm, mm, km, qm, l, hl, g, kg), ihre Schreibweise, die Zeiteinteilung (Tg., Wch., Mon., Std., Min., Sek.), Fahrpläne usw.. Die Bestimmung des Unterrichtsstoffes wird schon durch die Methode, die von sich aus einer ganz bestimmten Stoffauswahl entgegenkommt, mitbestimmt.

Da dem Hilfsschulkind ein abstrakter Unterrichtsstoff und eine abstrakte Arbeitsweise nicht liegen, darf der Rechenunterricht auf keinen Fall zum reinen Zahlenrechnen formaler oder gar formalistischer Art werden. Es ist dem Heilzögling seiner ganzen Geistesverfassung nach unmöglich, zum mindesten sehr erschwert, die formale Rechenfertigkeit auf die Lösung einer konkret gegebenen Aufgabe aus wirklichen Lebenszusammenhängen heraus von sich aus anzuwenden.

Es ist daher der umgekehrte Weg einzuschlagen. Die Lebenswirklichkeit mit den rechnerischen Erfordernissen bildet den Ausgangspunkt, so daß es nicht heißen muß, erst rein zahlenmäßig Rechnen zu üben und dann anzuwenden, sondern aus den rechnerischen Aufgaben, wie sie das Leben wiederholt und immer wieder von neuem stellt, ergibt sich allmählich das rechnerische Können und durch Uebung die Entwicklung gewisser rechnerischer Fertigkeiten. Auch die Uebung, die im Rechenunterricht der Hilfsschule einen äußerst breiten Raum einzunehmen hat, soll und muß an Aufgaben der Lebenswirklichkeit geschehen, so daß für Rechenaufgaben ohne jegliche Benennung der Zahlen im Hilfsschulunterricht kein Raum ist.[272])

272) Siehe S. 74. Eine gegenteilige Ansicht vertritt Brunnhuber, Grundzüge eines Hilfsschullehrplans, Ztschr. „Die Hilfsschule", 1931, 11, S. 678: „Daraus scheint mir zu folgen, daß auf der Mittelstufe der Hi. angewandtes und Sachrechnen im allgemeinen nur vereinzelt und gelegentlich auftreten; das sogenannte mechanische — besser gesagt, das reine — Rechnen wird das Feld beherrschen".

Für die Gewinnung des Zahlbegriffs bildet die Umgebung des Kindes mit ihren zahlenmäßigen Erscheinungen den Ausgangspunkt und die dauernde Grundlage. Er wird im Umgang mit den Dingen selbst gewonnen. Das Prinzip der Handbetätigung verlangt von sich aus im Tätigsein ein ganz bestimmtes Anordnen, sowie ein Hinwegnehmen und Zutun, ein Schätzen und Messen, ein Vergleichen und Wiegen usw..

Diese gegebene Mannigfaltigkeit beseitigt für den Hilfsschulunterricht die alte methodische Streitfrage, ob die Zahl mehr als ein rein räumliches Nebeneinander in verschiedenster Anordnung oder mehr als zeitliches Nacheinander innerhalb einer ganz bestimmten Reihe aufzufassen sei; denn die Wirklichkeit bietet die zahlenmäßige Anordnung der Dinge in beiden Formen (Fensterscheiben, Tassen auf dem Geburtstagstisch, Treppenstufen usw.). Es wird daher im Hilfsschulunterricht sowohl die Anschauungsmethode, also die Anordnung der Dinge im Zahlbild, als auch die Zählmethode, die Anordnung der Dinge in einer bestimmten Reihe, angewandt werden können und müssen. *) Die Anwendung beider Arten führt die Heilzöglinge von Anfang an dazu, auch in rechnerischer Hinsicht mit den Dingen etwas beginnen zu können, d. h. praktisch überhaupt erst einmal eine Aufgabe zu sehen und sie dann dinglich-konkret unter Mitwirkung der praktischen Intelligenz richtig zu lösen. Sie verhindert gleichzeitig die Gefahr der Einseitigkeit und Unzulänglichkeit, deren Erfolg, entgegen dem notwendig langsamen Fortschreiten, möglichst schnell die Gewinnung abstrakt mechanischer Rechenfertigkeit sein soll.

Das dingliche Zählen und Rechnen kann durch den Gebrauch von Rechenapparaten in der Hand der Heilzöglinge bei geschickter Verwendung, d. h. Verlebendigung und notwendiger phantasieartig kindgemäßer Sinndeutung der Rechenkörper wesentlich unterstützt werden. Den gleichen Dienst eines solchen Rechenapparates kann aber auch die sogenannte angewachsene Rechenmaschine, die in allen Lebenslagen dauernd zur Hand ist, das Fingerrechnen, leisten. Bedenken gegen das Fingerrechnen in der Hilfsschule bestehen nicht; denn ältere und auch schulentlassene Heilzöglinge, die dauernd gezwungen sind, in dieser Art zu rechnen, verstehen es oft geschickt, nach außen hin das Fingerrechnen zu verbergen (Rechnen in der Hosentasche), so daß die Gefahr der äußeren Kennzeichnung als Hilfsschulkind durch das Fingerrechnen nicht so groß ist, wie man vielleicht annimmt. Im Anfangsunterricht kann fast alles, was ein Rechenapparat an Vorteilen bietet, durch das Tätigsein der Schüler selbst ersetzt werden, besonders durch das Formen mit Ton usw.. Erst auf späterer Stufe ist es ratsam, innerhalb des dinglichen Rechnens ein Rechenmittel, sei es einen Apparat, die Finger oder sonst etwas Dingliches neben anderen besonders zu bevorzugen.

Es wird auf diese Weise allmählich erreicht, daß die Zahlen nicht als Eigenschaften der Dinge selbst aufgefaßt werden. Dieser Prozeß geht nur sehr langsam vorwärts. Es wird immer Hilfsschulkinder geben, bei denen die Loslösung von der anschaulich-

*) Siehe: Die Handbetätigung als intensivstes Bildungsprinzip, S 120.

dinglichen Grundlage während ihres ganzen Lebens nie ganz erreicht wird, so daß das dinglich-anschauliche Rechnen während der ganzen Hilfsschularbeit gegenüber dem abstrakten Rechnen mit reinen Zahlen durchaus den Vorzug verlangt. So gibt es Hilfsschulkinder, die nicht theoretisch die Reihe der dezimalen Meteraufteilung (1 m hat 10 dm usw.) angeben können, die aber wohl imstande sind, praktisch richtig zu messen und zu wiegen. Das praktische Tun im Garten, in der Werkstatt und in der Küche leistet für die Erlangung der Rechenfertigkeit in diesem Sinne unersetzliche Dienste.

Aus der jeweiligen Wendung des Gesamtunterrichts nach der rechnerischen Seite hin ergeben sich folgende Aufgaben:

1. die reichlichen Möglichkeiten der rechnerischen Betätigung innerhalb des Gesamtbildungsgeschehens zu erspähen,
2. trotz der lebensnahen Beziehungen und des Wechsels der Sache den notwendigen systematischen Aufbau in lückenlosem Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren zu ermöglichen und keinesfalls zu vernachlässigen,
3. an geeigneten Stellen eine Zusammenfassung des hier und da Gegebenen nicht zu unterlassen,
4. die notwendige und ausgiebige Uebung nicht aus dem Auge zu verlieren.

Die Abgrenzung des Rechenstoffes nach dem Zahlenraum ist etwa folgende: Unterstufe 1—20, Mittelstufe 1—100, Oberstufe 1—100 und 1—1000. Es wird schriftlich und mündlich Sicherheit im Zuzählen und Abziehen, Malnehmen und Teilen angestrebt, dazu das kleine Einmaleins, die wichtigsten Brüche und die allereinfachsten Bruchrechnungsaufgaben; denn Aufgaben wie $^2/_5 \cdot {}^4/_7$ oder $^3/_4 : {}^3/_8$ kommen im Leben der Hilfsschulkinder nicht vor.

Besonders ist darauf hinzuweisen, daß ein Sitzenbleiben nur wegen des Ausfalls oder wegen des Rückstandes rechnerischer Fertigkeiten bei sonstiger Bildungsfähigkeit im Rahmen der jeweiligen Klasse nicht stattfinden darf.

9. Musik.

Trotz der mangelnden Darstellungs- und Gestaltungskraft und der beschränkten Aufnahmefähigkeit, welche die Hilfsschulkinder im allgemeinen für Gesang und Musik aufweisen, ist in den meisten Fällen, selbst bei den tieferstehenden Geistesschwachen eine ausgesprochene Freude an der Musik und am Gesang zu beobachten. Obwohl das sogenannte Musikalischsein eine Anlage ist, die mehr oder weniger vorhanden ist oder nicht und die mit dem Intelligenzdefekt nicht unmittelbar in Beziehung zu stehen braucht, so daß es geistig tiefstehende Heilzöglinge gibt, die musikalischer sind als intellektuell höherstehende, ist dennoch eine mittelbare Beziehung zur allgemeinen geistig-seelischen Gesamtverfassung vorhanden. Auch dem musikalisch befähigten Hilfsschulkinde ist schließlich auf Grund seiner geistig-seelischen Beschaffenheit eine vorzeitige Grenze für die Ausbildung und Fortentwicklung seiner Anlagen und Fähigkeiten gesetzt.

Aehnlich wie der relativ zeichnerisch begabte Heilzögling meist an der Erfassung der perspektivischen Gesetzmäßigkeiten komplizierterer Körper scheitert, so ist es dem musikalisch begabten meist nicht möglich, die Notenschrift in ihrer vollen Bedeutung und in ihren wichtigen Einzelheiten zu erfassen. Die musikalische Betätigung wird sich daher auch bei den besser veranlagten Hilfsschulkindern auf eine Wiedergabe aufgenommener Melodien beschränken müssen, wobei Körperbewegungen und anschauliche Gedächtnisstützen gute Dienste leisten können. Nie aber wird durch bestimmte musikalische Zeichen eine selbständige bewußte musikalische Gestaltung von sich aus erzielt werden. Auch die zuweilen in Hilfsschulen angestrebte einfachste Kenntnis der Notenschrift, die bald nur als rhythmisches, bald nur als melodisches Zeichen angeeignet wird, ist lediglich als eine solche Gedächtnisstütze zu betrachten.[273])

Von dem Gedanken des Lebensnotwendigen her ist es gerechtfertigt, auf jede Notenschrift, soweit sie nicht nur das Auf und Ab der Tonreihe oder gegebenenfalls die Dauer der Töne veranschaulichen soll, zu verzichten. Auf keinen Fall dürfte darüber hinaus die aufgewandte Mühe in einem tragbaren Verhältnis zum erlangten Erfolg stehen. Das Wichtigste im Gesangunterricht der Hilfsschule bleibt das Singen selbst.

Dieser Forderung kommt auf Seiten der Hilfsschulkinder die Lust und Freude am Gesang entgegen. Durch das Singen ist daher eine der besten Möglichkeiten gegeben, auf das Gemüt der Heilzöglinge einzuwirken. Abgesehen vom Aesthetischen kommt dem Gesang in erziehlicher Hinsicht eine sehr große Bedeutung zu. Es sollte kein Tag in der Hilfsschule vergehen, an dem nicht gesungen worden ist.

Auch das Hilfsschulkind erlebt an sich, wenn auch mehr unbewußt, die seelisch befreiende und entlastende Wirkung des Gesanges, der wesentlich dazu beitragen kann, seelische Entspannungen auszulösen, seelische Unausgeglichenheiten, Unlustgefühle, Ermüdungserscheinungen, Dispositionsschwankungen und vorübergehende Minderwertigkeitsgefühle abzuschwächen oder gar ganz zu verscheuchen. Er ist also ein therapeutisches Mittel, um beim Heilzögling das zeitweilig gestörte seelische Gleichgewicht wieder herzustellen und ihn wieder aufnahme- und arbeitsbereit zu machen. Oft hat schon ein frisch-fröhliches Lied in der Werkstatt oder im Garten eine sich in den Weg stellende Schwierigkeit überwinden helfen.

Gelingt es dem Heilerzieher, den Heilzögling so weit zu führen, daß ein gesungenes oder gehörtes Lied auf ihn Eindruck macht oder daß er imstande ist, seiner jeweiligen Stimmung im Liede Ausdruck zu geben, ihn also zum Singen von sich aus zu bringen, so ist ein wesentliches Stück der Hilfsschularbeit auch mit Rücksicht auf das spätere Leben geleistet.

---

273) Versuchsergebnisse über die Verwendung und methodische Gestaltung der Eitzschen Tonwortmethode oder der Tonika-Do-Methode in Hilfsschulen liegen m. W. noch nicht vor. Diesbzgl. Fragen müssen daher offenbleiben.

In Situationen, wo freudige Begebenheiten oder traurige Anlässe das Seelenleben des Heilzöglings bewegen, kann auch dem Geistig-Schwachen ein Lied für sein Inneres etwas bedeuten, zumal ja das Volkslied wie auch das geistliche Lied Lebensbegebenheiten, Lebenswissen und Lebenserfahrungen enthalten.

Da das Leben des Geistig-Schwachen im allgemeinen an Freuden ärmer ist als dasjenige des normalen Menschen, ist der Gesang dazu angetan, ein wenig Freude in dieses Dasein zu bringen und in ganz bescheidenem Umfange den Sinn für etwas Schönes zu erwecken.

Die Wirkung des Gesanges beruht auf dem Zusammensein von Rhythmus, Takt, Melodie und Worten, die als Ganzes einen Sinn- oder Erlebnisgehalt wiedergeben. Am Singen ist demnach der Heilzögling aktiv als psycho-physische Einheit vielseitig beteiligt, und die dumpfe primitive und diffuse seelische Gesamtlage, beruhend auf der engen Verknüpfung des Sensomotorischen innerhalb des psychischen Geschehens und der engen Gebundenheit an das Gefühlsmäßig-Triebhafte, machen gerade den Gesang so wirksam.[274])

Methodisch wird man an diesen Tatbestand anknüpfen müssen und ein Gefühl für Rhythmus und Takt in Verbindung mit Tönen zu erwecken suchen. Dabei muß der Anteil der körperlichen Betätigung des Heilzöglings möglichst groß sein. Körperliche und musikalische Ausbildung gehen daher Hand in Hand und sind im gesamten Bildungsgeschehen im engsten Zusammenhange zu pflegen. Rhythmische Körperbewegungen wie Klopfen, Klatschen, Taktieren, Marschieren usw. treten in Verbindung mit Kinderliedern auf, wobei der Kinderreigen und der Volkstanz besondere Bedeutung gewinnen. Lied und Spiel sind aufs engste miteinander zu verknüpfen, so daß sich dabei sinnvoll und zwanglos das Sprechsingen ergibt. Die Kinder lernen beobachten und horchen auf Laute, Töne und Geräusche, wie sie die Umgebung zu Hause, auf der Straße und in der Schule aufzeigt, z. B. wie das Auto, die Eisenbahn, die Straßenbahn, die Fabriksirenen machen, wie der Schaffner, der Eisverkäufer, der Zeitungsjunge, der Jahrmarktsschreier rufen usw.. Musikalische Ratespiele, bei denen rhythmisch und melodisch gesummte Namen oder ein den Kindern zugängliches Zwiegespräch aus einer vorher verständlich gemachten Situation heraus aus den rhythmisch und melodisch gesummten Tönen in Verbindung mit Gebärden zu erraten sind, tragen wesentlich zu einer lustbetonten Förderung bei; denn der Erfolg solcher Uebungen ist von der freudigen Mitarbeit der Heilzöglinge abhängig, die durch mannigfache Variationen interessant und abwechslungsreich gestaltet werden können.

Alle diese Uebungen dienen nicht nur der gesanglichen und musikalischen Ausbildung, sondern sie kommen gleichzeitig als therapeutische Maßnahmen und geistig-orthopädische Uebungen gegen Bewegungs- und Koordinationsstörungen, vor allem auch auf dem Gebiete des Sprachlichen in Betracht. Da sie zugleich richtige Tonbildung

274) Siehe S. 62.

und richtiges Atmen fördern, machen sie einen Teil des Sprachheilunterrichts mit aus.

Für die Weckung und Pflege des rhythmischen Gefühls sind auch Kinderinstrumente wirkungsvoll zu benutzen, z. B. Tamburin, Trommel, Pauke, Triangel, Klapper, Glocken, einfache Pfeifen usw.

Derartige Uebungen und Vorübungen für den Musikunterricht werden während des ganzen heilpädagogischen Bildungsgeschehens beibehalten. Mit Rücksicht auf die Singkraft der Kinder und das jeweilig gesteckte Ziel erfahren sie auf der Oberstufe die mannigfachsten Variationen. Regelmäßig werden Tonbildung, richtiges Atmen, Treff- und rhythmische Uebungen betrieben werden müssen. Doch muß vor einem Zuviel der Uebungen und Vorübungen gewarnt werden. Der Gesangunterricht ist in erster Linie zum Singen da. Die Heilzöglinge wollen und sollen singen. Jeglicher Gesangunterricht, bei dem der größere Teil der Zeit mit Vorübungen zugebracht wird, hat in der Hilfsschule seinen eigentlichen Zweck verfehlt. Die Schönheit des Gesanges, der richtigen Tonbildung, lassen sich nirgends so gut und eindringlich den Hilfsschulkindern aufzeigen als beim Singen selbst.

Im ganzen kommt es darauf an, die Hilfsschulkinder mit einem kleinen, aber fest angeeigneten Schatz von Volks- und Kirchenliedern vertraut zu machen, der ihnen zu jeder Zeit zur Verfügung steht, wobei Kinder- und Reigenlieder, Abzählreime, Volkstanzlieder, das ernste und heitere Volkslied, das spaßige Lied, vor allem aber das Wanderlied zu berücksichtigen sind. Dabei sollen neuere Lieder, wie Lönslieder, Singweisen von Jöde, Kinderlieder von Reineck usw., nicht ausgeschlossen sein.

Obwohl Melodie und Rhythmus das schwache Gedächtnis der Heilzöglinge wesentlich unterstützen, ist doch nur durch häufiges Singen der Lieder, auch derjenigen aus früheren Jahren, eine gewisse Sicherheit im Können zu erlangen. Störend wirkt solche Wiederholung nicht, im Gegenteil, erst das volle und sichere Können bringt die rechte Sangesfreudigkeit für die Hilfsschulkinder mit sich.

Wenn die Möglichkeit besteht, kann auch in der Oberstufe der zweistimmige Chorgesang gepflegt werden, der die erziehlich wertvolle Ein- und Unterordnung des einzelnen unter die gemeinsam zu lösende Aufgabe fordert.

Es empfiehlt sich auch, den Kindern ab und zu einige geeignete Proben aus dem Kunstgesang und der wertvolleren Musik, ohne gleich dabei an Beethoven oder Bach zu denken, vorzuführen. Zu diesem Zwecke können in der Hilfsschule das Grammophon und vor allem das Radio mit Erfolg verwertet werden. Die Radioprogramme sind nach der musiklichen Seite hin so reichhaltig und vielseitig, daß sie selbst für Hilfsschulzwecke Brauchbares bieten. Kommt doch auch dem Radio eine Bedeutung für die Freizeit des schulentlassenen Heilzöglings zu.

Die in manchen Hilfsschullehrplänen angeführten Bemühungen, durch Pflege der Volkslieder und guter Musik den in diesen Kreisen vorherrschenden sentimentalen Singweisen und Texten, sowie den beliebten Schlagern wirksam begegnen zu wollen, müssen als erfolg-

los hingestellt werden. Schlager und sentimentale Lieder sind so sehr in der Psyche dieser Kreise, besonders ihrer geistig schwachen Mitglieder verwurzelt und in diesem Sinne volkstümlich, daß eine bewußte Bekämpfung überhaupt nicht stattfinden sollte. Auch in diesen Liedern sind gefühlvoll-seelische Regungen enthalten, die dem Heilzögling etwas bedeuten.

In neuerer Zeit hat man auch mit Erfolg Versuche gemacht, in der Hilfsschule einfache Instrumentalmusik zu pflegen. Es handelt sich dabei um ein Spielen von bekannten Melodien auf Instrumenten, die vorwiegend für ein naives Spiel nach dem Gehör geeignet sind, z. B. auf der Mundharmonika, Ziehharmonika, Zither, gegebenenfalls auch auf der Geige und Mandoline. Als besonders geeignet hat sich dabei die Zither herausgestellt, auf der durch Unterlegen von Blättern, die mit Zeichen versehen sind, gespielt werden kann. Vor allem das körperlich rhythmische Tätigsein entspricht dabei dem Wesen des Hilfsschulkindes. Besonders wirkungsvoll ist die erziehliche Beeinflussung, die durch das gemeinsame Streben ausgeübt wird; denn eine Angleichung an den Mitspieler ist Voraussetzung für jegliches Gelingen und gar oft muß mit großer Geduld das gemeinsame Spiel wegen des Fehlers eines einzelnen wiederholt werden.

Instrumentalmusik dieser Art behält trotz des Radios (im allgemeinen zu teuer) und des Grammophons für das spätere Leben des Heilzöglings seine Bedeutung, da das reine, mehr passive ästhetische Genießen meist nicht von allzu langer Dauer ist, das Gefühl des Selbsttuns aber ein unersetzliches, steigerndes Moment für das gesamte Lebensgefühl und das Selbstbewußtsein des Heilzöglings ist.

Gelingt es während der Heilerziehung, dazu beizutragen, daß der Heilzögling im späteren Leben in seiner Freizeit an Gesang und Musik (vielleicht gar in Verbindung mit der Freude an einem Stückchen Garten) Lust und Liebe gewinnt, so hat sie wesentlich zur Entwicklung des Menschentums dieser belasteten und gehemmten Geschöpfe beigetragen.

10. Religion.

Ueber die Schwierigkeiten und das Ziel des Religionsunterrichtes war schon in dem Kapitel über die Erziehung zu letzten allgemeinmenschlichen Zielen gesprochen worden. Es fehlt die Grundlage des tiefreligiösen Erlebnisses, und daher besteht die Gefahr, im Religionsunterricht lediglich eine formale Bildung der Verstandeskräfte zu betreiben, wobei noch oft das notwendige Verständnis fehlt oder nicht voll erlangt wird. Wenn aber ein Religionsunterricht im Bildungsgeschehen der Hilfsschule Bedeutung haben soll, so muß er ein Ueberbau und eine Fortführung für die gesamte sittliche Bildung sein, die dann zur sittlich-religiösen wird, indem der Religionsunterricht das sittliche Handeln als das von Gott gewollte hinstellt. Darüber hinaus muß versucht werden, Empfänglichkeit für ein einfaches religiöses Erleben anzubahnen und Gott als den Schöpfer und Erhalter der Natur und als den liebenden Vater der Menschen hinzustellen, bei dem in Zeiten der Not und der Verzweiflung Halt und Trost zu finden ist. Der Religionsunterricht wird daher versuchen,

die sonst unlöslichen Rätsel des Lebens und des Schicksals, soweit sie für den Heilzögling überhaupt bestehen, in religiösem Sinne zu beantworten, so daß ihm im Gottvertrauen ein letzter Halt im Lebenskampf gegeben ist.

Mit diesen Gedankengängen sind schon methodische Hinweise und Gesichtspunkte für die Auswahl und Anordnung religiöser Stoffe gegeben.

Den Ausgangspunkt bildet die hervorgekehrte sittliche Erziehung, die wegen der geistigen Sonderverfassung der Heilzöglinge nicht nur durch Worte, sondern durch das tatsächliche Verhalten von Mensch zu Mensch erlangt wird. Darüber hinaus soll nun, soweit es möglich ist, auch eine Einwirkung durch das Wort versucht werden. Der erste Religionsunterricht kann daher kaum streng religiösen Charakter tragen, vielmehr gilt es, im Lebenskreis der Heilzöglinge Anknüpfungspunkte für sittlich-religiöses Empfinden zu suchen. Aus dem Leben der Heilzöglinge kommt ihr Verhalten zu Vater und Mutter, zu den Geschwistern, den Spielkameraden, den Tieren und Pflanzen in Frage, dazu an mehr religiösen Stoffen: der Vater im Himmel, wie er die Kinder erfreut, wie die Kinder ihn erfreuen, wie der liebe Gott für Menschen, Tiere und Pflanzen sorgt, das Verhalten der Kinder zu den Geschöpfen Gottes usw.. Daran schließen sich leicht verständliche kindertümliche Geschichten, kleine Liederverse und ein paar Gebete. An Religionsgeschichten kommt für das erste Hilfsschuljahr nur die Weihnachtsgeschichte in Frage.[275])

Vom 2. Hilfsschuljahr an treten dann weitere geeignete Religionsgeschichten auf. Sie dienen hauptsächlich dazu, Einfluß auf das Gemüt des Heilzöglings zu gewinnen, um von hier aus das Handeln mit zu bestimmen. Soweit dazu intellektuelle Klärungen notwendig und förderlich sind, weisen die biblischen Geschichten gleichzeitig sittlich-religiöse Grundsätze für das Handeln auf. Jede theoretisch-abstrakte und logisch-spekulative Unterweisung, wie anschließende Begriffsanalysen und dogmatischer Unterricht, sind als wirkungs- und zwecklos abzulehnen und zu vermeiden.

Im Mittelpunkt des Ganzen stehen geeignete Geschichten des Neuen Testamentes, wobei Jesus als Freund der Kinder, als Helfer der Menschen und Retter der Menschheit hervortritt. Aus dem Alten Testament erscheinen die Joseph- und Moses-Geschichten und David und Goliath brauchbar und ausreichend. Alles übrige aus dem Alten Testament kann für die Hilfsschule wegfallen. In allem ist eine möglichste Stoffbeschränkung anzustreben; denn der Religionsunterricht — geschichtlich belastet — leidet heute noch ganz besonders an Stoffüberfüllung.

Um für die biblischen Geschichten Verständnis zu erzielen, kommt es immer wieder darauf an, Anknüpfungspunkte aus dem eigenen Lebenskreis der Heilzöglinge aufzusuchen, so daß sich selbst im Religionsunterricht das Heimatprinzip stark geltend macht. Zuweilen wird aus diesem Grunde der ursprüngliche Inhalt mit Rücksicht auf die mögliche Aufnahmefähigkeit der Heilzöglinge in Einzelheiten zu

275) Vgl. Lehrplan der Pestalozzischule zu Halle a. S., Kl. 6, S. 36.

ergänzen und auch inhaltlich zu verändern sein. Was über die mangelnde Fähigkeit zu örtlichen und zeitlichen Beziehungen für den Geschichtsunterricht gesagt wurde, gilt auch für den Religionsunterricht. Gibt es doch immer wieder Hilfsschulkinder, die während ihrer ganzen Hilfsschulzeit meinen, daß das Jesusschicksal sich in ihrem Heimatort oder ganz in dessen Nähe erst vor kurzer Zeit abgespielt habe.

Daß auch der ursprüngliche Bibeltext trotz all seiner Schönheit nicht bestehen bleiben kann, ist nach dem, was über die sprachliche Entwicklung der Hilfsschulkinder gesagt wurde, selbstverständlich. Heimatlicher Ausdruck und Altersmundart sind im Religionsunterricht, wenn er einiges Verständnis erzielen soll, ganz besonders angebracht.

Da es darauf ankommt, die Religionsstunden möglichst zu Erbauungsstunden zu gestalten, wird die breite anschaulich erklärende Erzählung des Heilerziehers im Mittelpunkt stehen, wobei — unter Mitarbeit der Heilzöglinge — notwendige Erklärungen so in die Erzählung hineinzuflechten sind, daß einmal das notwendige Verständnis erzielt, zum anderen aber der Sinnzusammenhang des Ganzen nicht zerrissen und die Wirkung nicht zerstört wird.

Auch der Religionsunterricht muß immer wieder versuchen, unter möglichster Berücksichtigung des Tätigkeitsprinzips anschaulich-konkret zu arbeiten.[276]) Eine wesentliche Unterstützung der Erzählung, die sogar die stimmungsvolle Wirkung steigern kann, ist die bunte Kreidezeichnung des Lehrers, die während des Erzählens an der Wandtafel entsteht. Auf diese Weise entwickelt sich vor den Augen der Heilzöglinge allmählich fortschreitend die Handlung, und die so aufgezeigte Bewegung in ihrem Nacheinander und in Verbindung mit den Worten schließt die schwierige Sinndeutung von fertigen Zustandsbildern, wie sie die üblichen Anschauungsbilder für den Religionsunterricht sind, aus. Der Heilzögling erwartet immer wieder von sich aus, daß er alles, was er gehört hat, auch auf dem dargebotenen Bilde wiederfindet und ist daher von Bildern, die nur eine Situation wiedergeben können, leicht enttäuscht. Besonders hemmend für die Sinndeutung im Sinne des mündlich Dargebotenen wirkt auf den meisten Religionsbildern die völlig unbekannte kulturelle Situation, die im Landschaftsbild, dem Häuserbau, der Kleidung, den Sitten und Gewohnheiten oft bis in Einzelheiten und Kleinigkeiten hinein dargestellt ist.[277])

Auch die Tätigkeit der Heilzöglinge ist im Religionsunterricht wichtig und nicht zu entbehren. Sie setzt vor allem bei der

---

276) Siehe: Handbetätigung als intensivstes Bildungsprinzip, S. 124 u. 125.

277) So deuteten z. B. Hilfsschulkinder einer 5. Klasse nach eingehender Betrachtung und Erarbeitung (Friedhofsgang, Handbetätigungen) der Geschichte „Der Jüngling zu Nain“ nach 2 Minuten langer, stiller Betrachtung das Bild von Schnorr und Carolsfels folgendermaßen: „Der Tempel“ (Stadtmauer) — „Die machen da Kinderfest“ — „Der hat einen Rosenkranz auf dem Kopf“ — „Das ist der Mond“ (Heiligenschein) — „Da hinten stehen auch noch viele“ — „Zwei Kinder“ — „Eine trägt Körbchen“ usw. (W. Lückert, Halle S.).

weiteren Verarbeitung und innerlichen Aneignung ein. Da ist besonders die im Nachahmungsspiel auftretende szenische Darstellung zu berücksichtigen, die sich, abgesehen von einigen Jesus-Geschichten besonders für Anschluß- und Parallelstoffe (Geschichten und Märchen religiös-sittlichen Inhalts) und die Geschichten des Alten Testamentes (Moses und Joseph) eignet.

Selbst der Sandkasten kann weit mehr in den Dienst des Religionsunterrichts gestellt werden, als man gewöhnlich meint. Unter Zuhilfenahme des Bastelns mit Material jeglicher Art lassen sich im Sandkasten stimmungsvolle Gesamtsituationen aus den Religionsgeschichten gemeinsam mit den Kindern aufbauen.

Einen breiten Raum nimmt auch die Kinderzeichnung, das malende Zeichnen an der Wandtafel, auf der Schülertafel oder auf dem Papier ein.

Zuweilen zeigen die Leistungen der Handbetätigung, daß die Heilzöglinge durchaus in den Sinngehalt einer Geschichte eingedrungen sind, obwohl nach der rein mündlichen Wiedergabe, die oft unzusammenhängend ist und nicht das richtige, logische und zeitliche Nacheinander bringt, eine Erfassung des Inhalts nicht anzunehmen war.

Mit der Erwähnung der Handbetätigung ist die Frage nach der Stellung des Religionsunterrichtes im Gesamtunterricht der Hilfsschule aufgeworfen. Seine Eingliederung vollzieht sich hauptsächlich durch die Forderung, an Erfahrungen und Erlebnisse im Lebenskreis der Kinder anzuknüpfen, die auch sonst eine große Bedeutung im Bildungsgeschehen haben. Von diesen Erfahrungs- und Erlebnistatsachen her, die oftmals einer Unterrichtseinheit zugrunde liegen, führt der Weg zu passenden Religionsgeschichten. Sinnvolle Beziehungen sind sehr zahlreich und auch recht mannigfach vorhanden. Vor allem geben die Feste des Jahres, Weihnachten, Ostern, Pfingsten, Totenfest, Muttertag usw., die auch im Mittelpunkt des Gesamtunterrichtes stehen, immer wieder Gelegenheit, die religiöse Seite hervorzukehren und religiöse Stoffe anzuschließen. Zuweilen führen auch religiöse Anschlußstoffe in Form von Geschichten, Märchen und Begebenheiten aus dem täglichen Leben von dem streng religiösen Stoff in den allgemeinen Gesamtunterricht zurück.

Allerdings hat dieses Auftreten des Religionsunterrichtes innerhalb des Gesamtunterrichtes den Nachteil, daß die streng chronologische Reihenfolge des geschichtlichen Ablaufs nicht innegehalten werden kann. Doch schon durch die notwendige Stoffbeschränkung ist die fortschreitende Reihenfolge in ihrer Lückenlosigkeit ganz erheblich durchbrochen. Ferner machen viele Geschichten, z. B. ein Teil der Jesusgeschichten, in denen der Heiland als Helfer in der Not auftritt, von sich aus eine zeitliche Reihenfolge nicht notwendig, und endlich ist der geschichtliche Sinn der Hilfsschulkinder derartig mangelhaft entwickelt, daß mit einer innegehaltenen streng zeitlichen Reihenfolge nichts gewonnen wäre.

Und doch wird es nötig sein, auch religionsgeschichtliche Stoffe in großen Zusammenhängen fortlaufend darzustellen, besonders, wenn

die Geschichten die Fortführung ein und derselben Handlung sind, so daß das Folgende nur aus dem Vorausgehenden verständlich wird, das Ganze also in sich sinnvoll und geschlossen ist. Es gehören hierher die Joseph- und Moses-Geschichten auf der Unter- und Mittelstufe und die Leidensgeschichte des Herrn auf der Oberstufe. Auch soll und darf der Gesamtunterricht auf der Oberstufe eine Gesamtdarstellung und Gesamtübersicht über das Leben Jesu nicht ausschließen.

Größte Beschränkung und vorsichtige Auswahl ist bei Stoffen lehrhaften Charakters wie Stellen aus der Bergpredigt, Gleichnissen und Sprüchen notwendig. Es können aber in der 1. Klasse etwa das Gleichnis vom barmherzigen Samariter oder im Zusammenhang mit dem Bußtag das Gleichnis vom verlorenen Sohn oder vom Pharisäer und Zöllner usw. mit Erfolg herangezogen werden.

Sprüche und Liederverse sind auf das Notwendigste und Wichtigste zu beschränken. Dieser Hinweis ist besonders erforderlich, da die meisten Religionspläne heute noch an einer Stoffülle von Memorierstoffen leiden, die dann wohl die Heilzöglinge auch gut und sicher hersagen können, inhaltlich aber meist nicht erfaßt haben. Der gedächtnismäßigen Aneignung fest geprägter Formen in beschränktem Umfange steht das Hilfsschulkind im allgemeinen nicht ablehnend gegenüber. Das Auswendiglernen soll und braucht daher, vom Standpunkt des Lebensnotwendigen aus gesehen, nicht ganz zu unterbleiben. Besteht doch auch die Möglichkeit, daß der Inhalt eines Spruches oder eines Verses dem Heilzögling vielleicht im Verlauf des späteren Lebens erst in seiner Tiefe und Bedeutung aufgeht. Aeußerste Beschränkung auf einige wenige Stoffe ist die Voraussetzung für die Annahme dieser Möglichkeit. Die Kenntnis einiger Kirchenliedverse mit den dazugehörigen Melodien ist praktisch insofern von Bedeutung, als sie es dem Heilzögling ermöglicht, am Leben der Kirchengemeinde und am Gottesdienst aktiv teilnehmen zu können.

Vom täglichen Leben her gesehen, sind auch einige kirchengeschichtliche Stoffe, aber nur als gelegentliche Hinweise, zu beachten. So kann z. B. der evangelische Gottesdienst auf die erste Christengemeinde hinlenken, die jetzige innere und äußere Mission auf Paulus als Heidenmissionar, das Reformationsfest und die Bibel auf Luther, wobei hauptsächlich nur seine Jugendzeit, sein Familienleben und sein inneres Wahrhaftigkeitsstreben, das zur Gründung der evangelischen Kirche führte, hervorgekehrt werden kann. Ob und inwieweit auf kirchengeschichtliche Stoffe einzugehen ist, hängt ganz von der jeweiligen Möglichkeit und dem Bedürfnis der Heilzöglinge ab.

Auch auf den Katechismusunterricht muß die Hilfsschule, abgesehen vom Text der wichtigsten Gebote und vielleicht dem Text des Vaterunsers (ohne Erklärung), wegen der damit verbundenen Schwierigkeiten für das Verständnis verzichten.

Alles, was darüber hinaus von der Kirche als notwendig für die Konfirmation angesehen wird, muß in einem besonderen Konfirmandenunterricht für die Hilfsschulkinder erarbeitet werden.

11. Neuntes Schuljahr.

Betrachtet man die Fülle der Schäden, durch die das Bildungsgeschehen gestört werden kann, so darf das Ziel der Hilfsschularbeit nicht als niedrig oder gering bezeichnet werden. Stehen doch dem Heilerzieher im allgemeinen meist nur sechs Hilfsschuljahre für den Bildungsgang zur Verfügung. Lediglich unter Berücksichtigung des rein zeitlichen Momentes wird die Verlängerung der Schulzeit um 1—2 Jahre nirgends so einleuchtend sein wie gerade für die Heilerziehung der Hilfsschule.

Doch neben der Zeit lassen sich auch viele andere Gründe innerer und äußerer Art für eine Schulzeitverlängerung anführen. Häufig fehlt dem Heilzögling der Hilfsschule mit 14 Jahren die notwendige psychische Reife und gegenüber anderen Normalen auch die erforderliche Entwicklung körperlicher Kräfte, um den Kampf des Lebens gleich voll aufnehmen zu können. Die einsetzende Pubertät mit ihren Schwankungen in der Entwicklung und ihrer qualitativen Veränderung des Seelenlebens macht eine Erziehung um diese Zeit besonders notwendig, eröffnet auch gleichzeitig dem Heilerzieher Möglichkeiten der Einwirkung, für die zuvor die seelischen Grundbedingungen nicht vorhanden waren. Endlich lassen die krisenartigen Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt das Hilfsschulkind als erstes zum Opfer werden. Den Gefahren der Arbeitslosigkeit, des Müßigganges, der Verwahrlosung und damit dem Verfall der erlangten Bildung ist aber das Hilfsschulkind auf Grund seiner Geistesverfassung und seines Milieus doppelt ausgesetzt.

Das 9. Schuljahr setzt sich daher das Ziel, alle für das Wirtschaftsleben noch ungeeigneten Hilfsschulkinder „durch Befestigung, Vertiefung und Erweiterung" der bisher erworbenen Bildung lebenstüchtiger zu machen, d. h. sie heilpädagogisch im Sinne der angestrebten Wertsinnsentwicklung durch praktisch-technisches Können und durch die Vermittlung des „lebensnotwendigen Wissens" berufs- und gemeinschaftsfähiger zu machen.

Ohne die Hilfsschulkinder in einem bestimmten Beruf ausbilden zu wollen, ist das 9. Schuljahr hauptsächlich für die Knaben als „Arbeitslernjahr", für die Mädchen zur „hausmütterlichen" Ausbildung gedacht.

„Die ganze Arbeit trägt lebenskundlichen Charakter". Innerhalb des Gesamtunterrichts kommen daher Werk- und Gartenarbeit, Leibesübungen, Gesundheitspflege, Lebens-, Heimat- und Kulturkunde, Deutsch, Rechnen und Gesang zur Geltung. Für die Mädchen tritt gegenüber den Werkstattarbeiten der Knaben Hauswirtschaft, Kinderpflege und Nadelarbeit auf. Die angestrebte Wertsinnsentwicklung wird unter durchaus lebenspraktischen Gesichtspunkten, die als Ausgangspunkt und Ziel Berücksichtigung finden, betrieben. Praktische Fragen des Wirtschafts- und Gemeinschaftslebens stehen daher in der Erziehung und im Unterricht durchaus im Vordergrunde. Einen seit 5 Jahren praktisch erprobten Bildungsplan für das 9. Schuljahr, der

die Verwirklichung der aufgestellten Gesichtspunkte im einzelnen zeigt, enthält der Lehrplan für die Pestalozzischule zu Halle (Saale).[278])

12. Fürsorgerische Tätigkeit.

Schon die Maßnahme des 9. Schuljahres läßt sich, abgesehen von unterrichtlichen und erziehlichen Gesichtspunkten, auch unter dem der Fürsorge betrachten, wie überhaupt das gesamte heilpädagogische Bildungsgeschehen der Hilfsschule stark fürsorgerischen Charakter trägt, fürsorgerische Maßnahmen enthält und notwendig macht.

Es gehören hierher ein großer Teil aller jener Bemühungen, die das geschädigte Bildungsgeschehen funktionstüchtig machen und erhalten. Da oft körperliche Mängel wie die Organschwäche oder allgemeine Konstitutionsschwäche, Blutarmut usw. als Ursache mit zu berücksichtigen sind, wird der Heilerzieher bestrebt sein müssen, diese Mängel zu beseitigen, zum mindesten aber sie zu lindern und auszugleichen. Es gehören demnach orthopädische Uebungen geistiger und körperlicher Art, die Bestrebungen der täglichen Leibesübungen, Freiluft- und Freilichtunterricht, wie überhaupt alle Maßnahmen mit hygienischem Einschlag (die 40-Min.-Stunde, die 15-Min.-Pause, Erholungsmaßnahmen während des Unterrichts, Schulspeisung, tägliches Waschen und Baden, Wanderungen, ständige Beobachtung des Gesundheitszustandes usw.) zu den fürsorgerischen Maßnahmen. Daß dabei oft mit dem Arzt und der gesetzlich organisierten Jugendfürsorge Hand in Hand gearbeitet werden muß (Armenunterstützung, Spezialbehandlung organischer Fehler, Unterbringung in Horten oder in Erholungsheimen, Jugendgerichtshilfe usw.), ist selbstverständlich.

Aber über die Mithilfe der gesetzlich geregelten Maßnahmen hinaus bleibt der Hilfsschule noch ein großes Stück eigener Fürsorgetätigkeit übrig, die sie aus innerer Verpflichtung zu ihrer Gesamtarbeit heraus selbst zu leisten schuldig ist.

Dazu gehört das Bemühen, Einfluß auf die Eltern des Hilfsschulkindes zu erlangen, nicht nur um hier, wie es oft nötig ist, versteckt mit der notwendigen Erziehung zu beginnen, sondern auch um für die Eltern und das Kind ein fürsorgender Berater und Helfer in allen Lebenslagen zu sein. Es gibt in den Familien oft so viel äußere Not und innere Verzweiflung, denen die Eltern vielfach recht unbeholfen und hilflos gegenüberstehen, daß sie eine Vertrauensperson, die ihnen wirklich raten und helfen kann und dies freiwillig aus innerer Ueberzeugung tut, suchen und begrüßen. Es gehört aber ein Stück freiwilliges Interesse dazu, um den notwendigen Erfolg zu erzielen. Der gesetzlich geregelten Fürsorge wird vielfach mit Mißtrauen begegnet, man offenbart sich ihr nicht ganz oder lehnt sie innerlich gar vollständig ab. Oftmals kann der Heilerzieher hier vermittelnd und aufklärend einwirken und Ratschläge erteilen, die zum notwendigen Ziele führen. Daß

278) Lehrplan der Pestalozzischule zu Halle a. S., S. 41–45. Diesem Plan sind auch die zuvor als wörtlich gekennzeichneten Termini und Sätze entnommen. Besonders sei auf die Abschnitte Lebenskunde, Kinderpflege, Hauswirtschaft und Nadelarbeit hingewiesen.

zu solch einer fürsorgerischen Tätigkeit Geschick und Erfahrung gehört, ist selbstverständlich.

Doch auch für den Fortschritt der Hilfsschularbeit in der Klasse ist die Fühlungnahme mit den Eltern unbedingt erforderlich. Sie kann manche falsche Beurteilung und ungerechte Behandlung des Hilfsschulkindes verhindern; denn oftmals lassen Umwelteinflüsse (Nachlässigkeit der Mutter, Abwesenheit der Mutter, Trunksucht, falsche Behandlung durch Eltern und Geschwister) manche Erziehungs- und Unterrichtsschwierigkeiten zum Teil als Milieukrankheiten erscheinen, die zuvor nicht als solche zu erkennen waren. Erziehungsberatungsstellen, Elternabende, vor allem aber regelmäßige Elternbesuche des Heilerziehers im Hause des Hilfsschulkindes sind fürsorgerische Maßnahmen, die zum heilpädagogischen Bildungsgeschehen gehören und ein Stück des Bildungsplanes ausmachen sollten. Ein Heilerzieher, der das Elternhaus seines Zöglings nicht kennt, ist kein Heilerzieher.

Zur freiwilligen und selbstverständlichen Fürsorge gehört auch die Mithilfe bei der Berufsberatung. Die jahrelangen Beobachtungen, die der Heilerzieher während des gesamten Bildungsganges gemacht hat, und die sich oft auf Situationen heraus ergaben, die dem Heilzögling adäquat waren (Werkstatt, Garten, Küche usw.), sollten seinem Urteil besondere Bedeutung geben, auch wenn die amtliche Berufsberatungsstelle auf Grund von psycho-technischen Eignungsprüfungen, die ja nur auf den normalen Menschen eingestellt sind, zu einem anderen Ergebnis gelangt.[279]) Auch bei der Berufsberatung müssen freiwillige Tätigkeit des Heilerziehers und amtliche Regelung Hand in Hand gehen.

Der fürsorgerischen Tätigkeit sind auch die Einrichtung von Arbeitslehrkolonien zuzurechnen, die nach der Hilfsschulzeit diejenigen Heilzöglinge, die für eine Tätigkeit im Wirtschaftsleben noch nicht geeignet sind, aufnehmen und sie im Sinne des Hilfsschulzieles, aber besonders nach der beruflichen Seite hin, schulen.[280])

Eine innere Verpflichtung zu fürsorgerischer Tätigkeit des Heilerziehers bedeutet aber vor allem die heilpädagogische Jugendpflege, die nach abgeschlossener Hilfsschulzeit einsetzen muß. Es liegt im Wesen des Hilfsschulkindes begründet, für die Jugendzeit, häufig auch für das ganze Leben einen Führer im Sinne eines helfenden, beratenden und wohlwollenden älteren Freundes oder erfahrenen Kameraden zu brauchen.[281]) Daher ist von der Schule aus die Verbindung mit den entlassenen Heilzöglingen so lange als möglich

---

[279]) Neuerdings ist Dr. Hische, Hannover, bemüht, besondere Prüfungsmethoden für Hilfsschulkinder zu erarbeiten.

[280]) Vgl. Bappert, Zur Berufsfähigkeit der Hilfsschüler, S. 202—209 über „Arbeitslehrstätten".

Breitbarth, Die Berufs- und Erwerbsfähigkeit des Hilfsschülers, Bericht über den XI. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands zu München, S. 58 u. 59.

Wintermann, Gedanken zur Arbeitslehrkolonie, Ztschr. „Die Hilfsschule", 1928, 2, S. 71.

Inhoven, Das Problem der Berufsausbildung schwachsinniger Jugendlicher, Ztschr. „Die Hilfsschule", 1928, 2, S. 78.

[281]) Nach dieser Richtung hin bestimmt H. Schmidt sogar das Ziel der Hilfsschularbeit, indem er schreibt: „Der sittlich-fügsame Kamerad, sicher und

aufrecht zu erhalten. Sie sollte neben den rein persönlichen Beziehungen zwischen Heilerzieher und Heilzögling (gegenseitige Besuche, Fühlungnahme des Heilerziehers mit dem Arbeitgeber, den Aufsichtspersonen, den Mitarbeitern usw.) vor allem auch die Form der heilpädagogischen Jugendpflege annehmen, die in Zusammenkünften bestimmter Jugendgruppen besteht. Die schulentlassenen Knaben und Mädchen der Hilfsschule vereinigen sich dann allwöchentlich zu „Arbeits-, Turn- und Spielgruppen" mit ihren Lehrern und Lehrerinnen und „pflegen das gute Einvernehmen und Freundschaften, die in der Schule geschlossen wurden"; die Jugendgruppen „sind aber auch der Ort, wo die Nöte des Alltags und des Berufslebens erörtert werden".[282]) Die Knaben werden sich mehr zur Werkarbeit zusammenfinden, während die Mädchen mehr weibliche Handarbeit und Hauswirtschaft betreiben. Zwischendurch wird gemeinsam gesungen, gespielt, erzählt und vorgelesen. Besondere Anlässe (Geburtstag, Advent, Weihnachten, Ostern usw.) geben Gelegenheit zu kleinen Feiern, zu gemeinsamen Ausflügen usw.. Der Heilerzieher ist zu dieser Art jugendpflegerischer Arbeit besonders berufen, da er einmal sein in der Schule begonnenes Werk fortsetzen kann, zum anderen die Jugendpflege nach Inhalt und Form durchaus heilpädagogischen Charakter tragen muß, wenn sie wirksam oder überhaupt lebensfähig sein soll.

Da die fürsorgerische Tätigkeit in diesem Sinne sich aus der zu leistenden heilpädagogischen Bildungsarbeit als notwendig ergibt, sie auch in vieler Hinsicht von den Heilerziehern schon tatsächlich praktisch geleistet wird, entsteht die Forderung, sie, entgegen dem Ueblichen, in irgend einer Form im Bildungsplan der Hilfsschule zum Ausdruck zu bringen.[283])

Es sollte an allen Schulen die Möglichkeit bestehen, besondere Lese-, Spiel- und Wanderstunden des Nachmittags oder Jugendpflegestunden des Abends im Stundenplan offiziell auftreten zu lassen, um schließlich ihre Einrechnung in die Gesamtpflichtstundenzahl zu erreichen und — da dem Heilerzieher noch sehr viel zu tun übrig bleibt, was sich nicht stundenmäßig festlegen und messen läßt — vor einer besonders nachteiligen Ueberlastung zu schützen.

Wo aber diese Regelung noch nicht getroffen ist, muß dennoch die Hilfsschule die fürsorgerische Arbeit zu leisten versuchen, um schließlich nach Ueberzeugung durch die Tat eine amtliche Anerkennung und Regelung zu erwirken und einen Wegfall dieser Arbeit oder eine Uebernahme durch andere Instanzen zu verhüten; denn eine Abdrängung des Heilerziehers von der fürsorgerischen Tätigkeit würde

kundig geführt innerhalb der kulturgemäß tätigen Gemeinschaft, kann als das Bildungsziel der Hilfsschule gesetzt werden". Heilerzieherische Bildungsarbeit der Hilfsschule, S. 25.

282) Lehrplan der Pestalozzischule zu Halle a. S., S. 14.

283) Auf den Ausbau der Hilfsschule zur Tagesanstalt (Hilfsschulhort) für einen Teil der Hilfsschulkinder und die notwendige Einbeziehung der Hilfsberufsschule, des Schullandheimes, sowie der heilpädagogischen Frühbehandlung (Kleinkindergarten für Hilfsschulkinder), die auch unter fürsorgerischen Gesichtspunkten betrachtet werden können, kann hier nicht näher eingegangen werden.

den Sondercharakter der Hilfsschularbeit untergraben und ein Nachteil für die zu leistende heilpädagogische Bildungsarbeit sein, die nur voll geleistet werden kann, wenn in jeder Weise der heilpädagogische Erziehungskreis geschlossen ist, d. h. wenn die Totalität des Unterrichts-, Erziehungs- und Fürsorgeaktes in ihr zur Geltung kommt.

Schlußwort.

In Zeiten wirtschaftlichen Niederganges, in denen finanzielle Nöte tief das Bildungs- und Schulwesen nachteilig beeinflussen, scheinen die gegebenen Ausblicke auf gegenwärtig und zukünftig zu leistende Arbeit in der Heilerziehung der Hilfsschule, die eine erhöhte Hingabe an den Beruf, ein aufopferungsbereites Verhalten und eine freiwillig, aus innerer Verpflichtung heraus zu leistende tägliche Mehrarbeit des Heilerziehers verlangt, nach jeder Richtung hin auf ungünstigen Boden zu fallen.

Aber gerade Zeiten wirtschaftlicher und kultureller Not verlangen von jedem Hingabe der äußersten Kraft an das gemeinsame Wohl und legen allen die doppelte Verpflichtung auf, nichts unversucht zu lassen, um mit sparsamsten Mitteln auf dem kürzesten und sichersten Wege den wirksamsten und dauerndsten Erfolg zu erzielen. Ganz besonders volkswirtschaftliche Gesichtspunkte verlangen diese Intensivierung, die nach unserer Ueberzeugung in der Schwachsinnigenbildung und -fürsorge nur in der Richtung des angegebenen Weges zu erreichen ist.

Die Hauptarbeit fällt dabei dem Heilerzieher der Hilfsschule selbst zu, der, entgegen allen niederdrückenden Mächten, immer wieder von neuem Pionierarbeit zu leisten hat, da Unverständnis und Interesselosigkeit, Kurzsichtigkeit und Unkenntnis gerade auf seinem Gebiet besonders groß sind.

Möge vorliegende Arbeit dazu beitragen, in weiten Kreisen Verständnis für die Hilfsschularbeit zu erwecken, den Heilerzieher im Glauben an sein Werk zu bestärken und ihm Anregungen, Mittel und Wege zu geben, das hohe Ziel der Heilpädagogik der Hilfsschule zu erreichen, zum Wohle der Geistig-Schwachen, zum Wohle unserer selbst und zum Wohle der Volksgemeinschaft.

Benutzte Literatur.*)

a) Geschichtlicher Teil.

1. Boodstein, O., Die Hilfsschule für schwachbefähigte Kinder in Elberfeld, 1901.
2. Bösbauer, Miklas, Schiner, Handbuch der Schwachsinnigenfürsorge, Wien-Graeser, Leipzig, Teubner, 1909.
3. Bösch, W., Unterrichts- und Beschäftigungsplan der verschiedenen Stufen der Idiotenanstalt, Berlin, Springer, 1885. (Im Besitze von Kirmße, Idstein i. T.)
4. Bruns, Fimmen, Hilfsschulkunde, Oldenburg-Leizpig, Schulzesche Hofbuchhandlung, 1912.
5. Deutsche Hilfsschulen in Wort und Bild, Halle, Marhold, 1912 (enthält Lehrpläne).
6. Einrichtungen der Hilfsschule für schwachbefähigte Kinder zu Bayreuth, Bayreuth 1906.
7. Frenzel, Geschichte und Literatur des Hilfsschulwesens, Halle (Saale), Marhold, 1925.
8. Frenzel, Die Hilfsschulen für schwachbegabte Kinder, Hamburg, 1903.
9. Fuchs, Schwachsinnige Kinder, Halle (Saale), Marhold, 1922.
10. Georgens, Deinhardt, Stunden- und Lehrplan betreffende Bemerkungen in „Medizinisch-pädagogisches Jahrbuch der Levana für das Jahr 1858", S. 29.
11. Georgens, Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten, Leipzig 1861/3.
12. Glück, Schwachveranlagte Kinder, Stuttgart, Enke 1910.
13. Glück, Zum Hilfsschullehrplan, Ztschr. „Die Hilfsschule", 1913, 5 u. 6.
14. Grothe, Kläbe, Was haben wir erreicht und was erstreben wir, Leipzig, 1900.
15. Herberich, Methodik des Schwachsinnigen-Unterrichtes, Donauwörth, Auer, 1900.
16. Horrix, Wegweiser durch den Lehrstoff der Hilfsschule, Breslau, 1914.
17. Kielhorn, Die Erziehung geistig zurückgebliebener Kinder in Hilfsschulen, Osterwieck a. H., Zickfeldt, 1897.
18. Kielhorn, Erziehung und Unterricht schwachbefähigter Kinder, Hilfsschullehrplan, Halle (Saale), Marhold, 1909.

*) Ausführliche Literaturnachweise für das Hilfsschulwesen gibt:
Frenzel, Geschichte und Literatur des Hilfsschulwesens, Halle a. S., Marhold 1925.
Hanselmann, Einführung in die Heilpädagogik, Erlenbach-Zürich-Leipzig, Rotapfel-Verlag 1930.

19. Kläbe, Entwurf zum Ausbau der Hilfsschule zu Halle a. S. und ein Lehrplan für sie. Leipzig, 1900.
20. Kläbe, Anleitung zur Abfassung von Schülercharakteristiken, Leipzig, Merseburger, 1901.
21. Kretschmar, Entwurf eines Stoffplans für die vierklassige Hilfsschule zu Leipzig-Plagwitz, Ztschr. „Die Hilfsschule", 1909, 4.
22. Lehrplan für die erste Hilfsschulklasse (Nachhilfeklasse) zu Halle a. S. 1859 bis 1864. Ztschr. „Die Hilfsschule", 1927, 7, S. 299.
23. Lehrplan für die Hilfsschule für schwachbefähigte Kinder zu Braunschweig, „Ztschr. f. d. Behandl. Schwachs. u. Epil.", 1881/82.
24. Lehrplan für den Anschauungs- und heimatkundlichen Unterricht in einer 3 kl. Hilfsschule, Wintermann, Ztschr. f. d. Behandlg. Schwqchs.", 1897.
25. Lehrplan der Hilfsschule für Schwachbefähigte in Leipzig, Leipzig, Hesse u. Becker, 1903.
26. Lehrplan der Städtischen Hilfsschule für schwachbefähigte Schulkinder der kgl. Haupt- und und Residenzstadt Hannover. 1904.
27. Lehrplan für die städtische Hilfsklasse zu Meiningen. 1904 (handschriftlich).
28. Lehrplan für die Hilfsschulen für schwachbefähigte Kinder in Breslau um 1908 (handschriftlich).
29. Lehrplan für den naturkundlichen Unterricht in einer Anstalt für Schwachsinnige, „Ztschr. f. d. Behandlg. Schwachs. u. Epil.", 1910, 11 u. 12.
30. Lehrplan für die sechsstufige hamburgische Hilfsschule, Hamburg 1911.
31. Lehrplan der Hilfsschule zu Erfurt, 1912.
32. Lehm, Geschichtslehrplan für die drei oberen Klassen einer sechsstufigen Hilfsschule, „Ztschr. f. d. Behandl. Schwachs.", 1913, S. 161.
33. Lehm, Lehrplan Tierschutzbestrebungen, „Eos", 9. Jahrg., H. 3.
34. Lehm, Zeichenlehrplan f. 5—6 stufige Hilfsschulen, „Ztschr. f. d. Erforschung des jugendl. Schwachsinns", Fischer, Jena, 1914, VII. Bd., S. 247.
35. Maennel, Vom Hilfsschulwesen, „Aus Natur und Geisteswelt", Leipzig, Teubner, 1905.
36. Ministerial-Erlaß vom 2. Jan. 1905, U. III. A 3204.
37. Ministerial-Erlaß vom 16. Juni 1894, Zentralblatt 1894.
38. Murtfeld, Grundlagen und Stoffe für Hilfsschullehrpläne, Frankfurt a. M., 1914.
39. Neukirchner, Zur Lehrplanfrage der Hilfsschulen, „Ztschr. f. Kinderforschung", 1915, 17. Jahrg., S. 718.

40. Nitzsche, Die Kgl. Sächs. Landes-Erziehungsanstalt für schwachsinnige Kinder, Chemnitz, 1907.
41. Reinke, Die Unterweisung und Erziehung schwachsinniger (schwachbefähigter) Kinder, Berlin 1897. (Mit Literaturnachweis für Lehrpläne dieser Zeit.)
42. Richter, Die Leipziger Schwachsinnigenschule, Leipzig, Hesse, 1893.
43. Schmitz, Zweck und Einrichtung der Hilfsschulen, Langensalza, Beyer u. Söhne, 1903.
44. Schröder, „Geschichte des hallischen Hilfsschulwesens" in „Die Pestalozzischule in Halle a. S.", Selbstverlag des Magistrats, 1930.
45. Sengelmann, Idiotophilus, Norden, Soltau, 1885.
46. Stötzner, Schulen für schwachbefähigte Kinder, Leipzig, Winter, 1864.
47. Tätzner u. Puggmeyer, Die Nachhilfeschule in Dresden-Altstadt nach ihrer Entstehung und ihrem jetzigen geltenden Lehrplan, Dresden, Päsler, 1901.
48. Trüper, Zur Theorie eines Unterrichts- und Erziehungsplanes, Gütersloh, Bertelsmann, 1893.
49. Weiß, Lehrpläne für den Unterricht in der Hilfsschule nebst methodischen Anweisungen, „Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung", H. 82, Langensalza, 1911.
50. Weiß, Die Lehrplanfrage in der Hilfsschule, „Ztschr. f. Kinderforschung", 1915, 20. Jg., 5 u. 6.
51. Wintermann, Lehrplan für den Anschauungs- und heimatkundlichen Unterricht einer dreiklassigen Hilfsschule, Ztschr. f. d. Beh. Schwachs.", 1897, 6 u. 7.
52. Wintermann, Die Hilfsschule in Bremen, Selbstverlag, 1901.
53. Akten der städtischen Schulverwaltung Halle a. S.

b) Theoretisch-praktischer Teil.

54. Albert, W., Grundlegung des Gesamtunterrichts, Wien-Leipzig-Prag, A. Haase, 1928.
55. Bacher, Grundlagen und Ziel der Heilpädagogik vom Standpunkte der Determinationspsychologie, Halle (Saale), Marhold, 1924.
56. Bappert, Zur Berufsfähigkeit der Hilfsschüler, Halle (Saale), Marhold, 1927.
57. Bartsch, Das psychologische Profil und seine Auswirkung für die Heilpädagogik, Halle (Saale), Marhold, 1926.
58. Bartsch, Die geistig-orthopädischen Uebungen im ersten Hilfsschuljahr, Halle (Saale), Marhold, 1927.
59. Bartsch, Entwurf eines Lehrplans für die Hilfsschule (Sonderdruck ohne Angabe des Verlages. Siehe Wolf.).
60. Blonskij, Die Arbeits-Schule, Berlin-Fichtenau, Gesellschaft u. Erziehung, G. m. b. H., 1921.

61. Bopp, Linus, Allgemeine Heilpädagogik, Freiburg i. Br., Herder u. Co., 1930.
62. Breitbarth, Die Berufs- und Erwerbsfähigkeit des Hilfsschülers, Bericht über den XI. Verb. Tg. d. Hilfsschl. Dtschl. zu München, Halle (Saale), Marhold, 1927.
63. Brunnhuber, Grundzüge eines Hilfsschullehrplans, Ztschr. „Die Hilfsschule", 1931, 11.
64. Die Pestalozzischule zu Halle a. S., Denkschrift herausgegeben v. Magistrat, Selbstverlag, 1931.
65. Enderlin, Erziehung durch Arbeit, Leipzig.
66. Ehricke, Lehr- und Stoffplan für den Hilfsschulturnunterricht, Ztschr. „Die Hilfsschule", 1927, 1.
67. Fleischer, Die Umschulung des geistesschwachen Kindes, Halle (Saale), Marhold, 1932.
68. Fischer, Alois, Psychologie der Arbeit, Ztschr. „Die Arbeitsschule", 1925, 1, 2 u. 3, Leipzig, Quelle u. Meyer.
69. Ford, Mein Leben und mein Werk.
70. Fuchs, Dispositionsschwankungen bei normalen und schwachsinnigen Kindern, Gütersloh, Bertelsmann, 1904.
71. Fuchs, Schwachsinnige Kinder, Halle (Saale), Marhold, 1922.
72. Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, Leipzig, Quelle u. Meyer, 1922.
73. Groos, Das Spiel als Katharsis, „Ztschr. f. päd. Psych.", 1911. 7 u. 8.
74. Gülland, Handbetätigung am sinnlichen Stoff als Bildungsmittel, Weimar, Böhlaus Nachf., 1929.
75. Gültzow, Arbeits- und Bildungsplan für die Leibesübungen an den Altonaer Hilfsschulen, Ztschr. „Die Hilfsschule", 1930, 3.
76. Gürtler, Triebgemäßer Erlebnisunterricht, Halle (Saale), Marhold, 1929.
77. Hanselmann, H., Einführung in die Heilpädagogik, Erlenbach-Zürich-Leipzig, Rotapfel-Verlag, 1930.
78. Heinrichs, Grundlegung der Heilpädagogik, Osterwieck, Zickfeldt, 1931.
79. Heller, Th., Grundriß der Heilpädagogik, Leipzig, Engelmann, 1925.
80. Hoffmann, Zur Problematik des Lehrplans im allgemeinen und des Hilfsschullehrplans im besonderen, Ztschr. „Die Hilfsschule", 1930, 5.
81. Katz, Aufbau der Tastwelt, Leipzig, 1925.
82. Kerschensteiner, Theorie der Bildung, Leipzig-Berlin, Teubner 1928.
83. Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule, Leipzig-Berlin, Teubner, 1928.
84. Kerschensteiner, Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze, Leipzig-Oldenburg, 1924.
85. Kindermann, Lilie, Körpererziehung in der Grundschule, Berlin, Weidmann, 1929.

86. Klay, Der geistig Schwache und das Strafgesetz, Halle, Marhold 1927.
87. Kretschmar, Grundsätze für die Aufstellung eines Lehrplans für die Hilfsschulen Leipzigs, Ztschr. „Die Hilfsschule", 1922, 3.
88. Lay, Die Tatschule, Osterwieck, Zickfeldt, 1911.
89. Lehmann, Walter, Der Erlebnisgedanke und seine pädagogische Auswirkung, Osterwieck a. H., Zickfeldt, 1927.
90. Lesemann, Lebendige Krücken, Dresden, Huhle.
91. Lehrplan Pestalozzischule Halle, Städt. Schulverwaltung Halle, 1930.
92. Lehrplan für die Hilfsschulen der Stadt Leipzig, Leipzig, 1929.
93. Lehrplan für die Berliner Hilfsschulen, Bestimmungen und Lehrpläne für die Berliner Sonderschulen, Thiem, Lehrmittelhaus Berlin SW. 19.
94. Lehrplan für die Hilfsschulen der Stadt Hannover, Hannover, Jacob u. Co., 1928.
95. Menzer, P., Leitende Ideen in der Pädagogik der Gegenwart, Osterwieck a. H., Zickfeldt, 1926.
96. Meyer, M., Jahresplan für das Hilfsschulturnen, Ztschr. „Die Hilfsschule', 1928, 2, S. 64/65.
97. Nöll, Intensionalität, Reaktivität und Schwachsinn, Halle (Saale), Marhold, 1926.
98. Organisationsplan für die Hilfsschulen der Stadt Wien, Wien-Leipzig, Deutscher Verlag f. Jugend u. Volk.
99. Raatz, Heilpädagogik auf arbeitsunterrichtlicher Grundlage, Halle, Marhold, 1926.
100. Rösgen, Abstrakte Begriffe im Gedankenkreise der Hilfsschüler, Halle (Saale), Marhold, 1922.
101. Rössel, Richtlinien für die Stoffauswahl im Unterrichte schwachsinniger Kinder, „Zeitschr. f. Kinderf.", 1911, 16. Jhrg.
102. Rössel, Zur Psychologie des schriftlichen Ausdrucks geistig schwacher Kinder, Halle (Saale), Marhold, 1923.
103. Rössel, Das Hilfsschulkind, Halle (Saale), Marhold, 1925.
104. Scheibner, Zwanzig Jahre Arbeitsschule, Leipzig, Quelle u. Meyer, 1928.
105. Schlünz, Wirtschaft und Kultur, Tagungsber. d. Entschied. Schulref., Frankfurt a. M., 1929.
106. Schmidt, H., Heilerzieherische Bildungsarbeit der Hilfsschule, Halle (Saale), Marhold, 1929.
107. Schnell, Die körperliche Erziehung in der Hilfsschule, Bericht ü. d. XII. Verb. Tg. d. Hilfsch. Deutschl. zu Breslau, Halle (Saale), Marhold, 1929.
108. Seguin, Die Idiotie und ihre Behandlung nach physiologischer Methode, Wien, Graeser, 1912.

109. Schulze, Ewald, Richtlinien zum Hilfsschullehrplan, Halle (Saale), Marhold, 1924.
110. Sollier, Der Idiot und der Imbezille, Hamburg, Voß, 1892.
111. Stoever u. Lüngen, Hilfsschullehrplan auf erziehlicher Grundlage, Düsseldorf, Schwan.
112. Stern, W., Psychologie der frühen Kindheit, Leipzig, Quelle u. Meyer, 1923.
113. Strohmeyer, Ueber Pubertätskrisen und die Bedeutung des Kindheitserlebnisses, „Ztschr. f. Kinderforschung", 1922.
114. Trautmann, Rhythmische Gymnastik als Arbeitsunterricht in der Hilfsschule, Halle (Saale), Marhold, 1927.
115. Truschel, Die wirtschaftliche und soziale Bedeutung unseres Hilfsschul-Neubaues sowie der Hilfsschule im allgemeinen, „Die Pestalozzischule in Halle a. S.", Selbstverlag des Magistrats, 1930.
116. Wichmann, Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer, Halle (Saale), 1930.
117. Wiegand u. Stumm, Lehr- und Stoffverteilungsplan für eine fünfklassige Hilfsschule, Halle (Saale), Marhold, 1925.
118. Wolf, Zur Fundamentierung des Hilfsschullehrplans, Ztschr. „Die Hilfsschule", 1929, 5.
119. Wolf, Grundsätzliches zum Hilfsschullehrplan ,Ztschr. „Die Hilfsschule", 1926, S. 405.
120. Wolf, Richtlinien zu einem Lehrplan für die Hilfsschule. (Sonderdruck ohne Angabe des Verlages. Siehe Bartsch.)
121. Ziehen, Th., Die Geisteskrankheiten im Kindesalter einschließlich Schwachsinn und psychopathische Konstitutionen, Berlin, Reuther u. Reichard, 1926.
122. Dazu zahlreiche Aufsätze aus Zeitschriften und Berichten:
Zeitschrift „Die Hilfsschule", Halle (Saale), Marhold.
„Zeitschrift für die Behandlung Anormaler", Halle (Saale), Marhold.
„Zeitschrift für Kinderforschung", Langensalza, Beyer & Söhne.
„Zeitschrift für die Erforschung und Behandlung des jugendlichen Schwachsinns", Jena, Fischer.
Berichte über die Verbandstage der Hilfsschulen Deutschlands, Halle (Saale), Marhold.

Stundentafel

aus dem Lehrplan der Pestalozzischule Halle, Selbstverlag des Magistrats.

		Klasse 1				Klasse 2				Klasse 3				Klasse 4		Klasse 5		Klasse 6		Durch den Konfirmandenunterricht darf die Pflichtstundenzahl nicht erhöht werden.
		Kn.		Md.		Kn.		Md.		Kn.		Md.		Kn.	Md.	Kn.	Md.	Kn.	Md.	
		S.	W.	S.	W.	S.	W.	S.	W.	S.	W.	S.	W.							
Zur Erwerbung des praktisch-technischen Könnens	Handfertigkeit	4	8		2	4	8		2	4	8		2	8	4	7	7	Gesamtunterricht		
	Gartenarbeit	4		2		4		2		4		4								
	Nadelarbeit			2	2			2	2			4	4		4					„
	Hauswirtschaft			4	4			4	4				2							„
	Leibesübungen																			Jede Lehrstunde darf im Interesse der Kinder nicht über 40 Minuten dauern.
	Turnen	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	6/2	6/2	6/2	6/2			
	Schwimmen	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1							„
Zur Vermittlung des lebensnotwendigen Wissens	Deutsch	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	8	8	8	8			„
	Rechnen	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	6/2	6/2			„
	Heimat- und Kulturkunde	4	4	4	4	3	3	3	3	2	2	2	2							
Beeinflussung zum moralischen Handeln	Religion	4/2	4/2	4/2	4/2	4/2	4/2	4/2	4/2	4/2	4/2	4/2	4/2	3/2	3/2	3/2	3/2			Die Zwischenpausen werden auf 15 Minuten festgesetzt.
	Gesang	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3/2	3/2	3,2	3 2			„
	Gesamtstundenzahl:	32		32		31		31		30		30		26		24		20		

Stundentafel

aus dem Lehr- und Stoffverteilungsplan für eine fünfklassige Hilfsschule von Albert Wiegand, Rektor, und Anna Stumm, Hilfsschullehrerin, Gelsenkirchen. Verlag Carl Marhold Halle-S.

	Kl. 5	Kl. 4	Kl. 3	Kl. 2	Kl. 1.
Religion	Gesamtunterricht		3	4(1*)	4(1*)
Heimatkunde	„		3	3	3
Deutsch	„		7	7	8
Rechnen	„		4	4	5
Raumlehre	„				1
Zeichnen	„		1	1	1
Gesang	„		1	1	2
Turnen	„		2	2	2
Handfertigkeit	„		1	2	2
(bzw. Handarbeit)			(1)	(2)	(2)
Hauswirtschaft	„				(4)
Stundenzahl:	18	20	22(23)	24(1)	28(1)

*) Pfarramtlicher Religionsunterricht.

Berichtigung.

S. 7, Z. 8 und 11 von unten statt Kirmsse: Kirmße.
S. 13, Z. 2 von oben statt werden: wird.
S. 23, Z. 15 von oben statt Grundlagen: Grundlage.
S. 31, Z. 15 von unten statt seiner: ihrer.
S. 39, Z. 11 von unten statt apperzepierten: apperzipierten.
S. 41, Z. 11 von oben statt Struktiertheit: Strukturiertheit.
S. 41, Z. 16 von oben statt wie: wir.
S. 44, Z. 20 von unten statt normalem: normalen.
S. 44, Z. 4 von unten statt Phänommene: Phänomene.
S. 54, Z. 6 von oben statt mangelnde: mangelnder.
S. 56, Z. 23 von oben statt mit dem: mit den.
S. 57, Z. 6 von oben statt **Leistungsfähigkeit: Leistungsunfähigkeit.**
S. 59, Z. 10 von oben statt Lebensphäre: Lebenssphäre.
S. 62, Z. 19 von oben statt Sonsomotorischen: Sensomotorischen.
S. 66, Z. 14 von oben statt stellt: stellen.
S. 66, Z. 24 von oben statt das: daß.
S. 68, Z. 21 von unten statt der Möglichkeit: die Möglichkeit.
S. 69, Z. 14 von oben statt heilpäda-gogisch: heilpäd-agogisch.
S. 79, Z. 14 von oben statt allgemeinen: allgemein.
S. 81, Z. 9 von oben statt seinem: seinen.
S 84, Z. 11 von oben statt zur einer: zu einer.
S. 90, Z. 24 von oben statt heilpäda-gogischen: heilpäd-agogischen.
S. 93, Z. 16 von oben statt Päda-gogik: Päd-agogik.
S. 94, Z. 16 von oben statt Anmerkg. 114: 117.
S. 94, Z. 17 von unten statt päda-gogischen: päd-agogischen.
S. 94, Z. 13 von unten statt Exstatischen: Ekstatischen.
S. 99, Z. 16 von unten statt extatisch: ekstatisch.
S. 104, Z. 17 von unten statt das wesentlichste: das Wesentlichste.
S. 105, Z. 1 von oben statt und die: und deren.
S. 111, Z. 2 von oben statt Spontanei-tät: Spontane-ität.
S. 113, Z. 3 von unten statt heilpäda-gogischen: heilpäd-agogischen.
S. 118, Z. 17 von oben statt erfaßte: erfaßten.
S. 131, Z. 20 von unten statt Mu-keln: Mus-keln.
S. 134, Z. 12 von oben statt zufätzlichem orthopädischem: zufätzlichen orthopädischen.
S. 165, Z. 19 von unten statt heilpäda-gogisches: heilpäd-agogisches.
S. 166, Z. 13 von oben statt Plastelin: Plastilin.
S. 169, Z. 11 von oben statt Plastelin: Plastilin.
S. 171, Z. 20 von unten statt Brödeln: Bördeln.
S. 178, Z. 21 von unten statt Verstich: Vorstich.

Lebenslauf.

Am 11. Dezember 1900 wurde ich als Sohn des Reichsbahnoberkassenvorstehers Karl Tornow zu Wasserleben a. Harz geboren. Nach einem 3jährigen Besuch der Volksschule daselbst besuchte ich die staatlich anerkannte Mittelschule zu Osterwieck a. Harz, die ich mit dem 14. Lebensjahr verließ, um die Präparandenanstalt und das Lehrerseminar zu Halberstadt zu besuchen. Am 4. März 1921 legte ich dort die erste Lehrerprüfung ab.

Vom 4. April 1921 an war ich 2 Jahre lang als Erzieher in der Landesfürsorgeerziehungsanstalt Gut Lüben b. Burg (Bez. Mgdb.) für schulentlassene Fürsorgezöglinge tätig, wobei mir im letzten Jahre die Schwersterziehbaren im sogenannten „festen Hause" zur Beaufsichtigung und Erziehung anvertraut wurden. Während dieser Zeit beteiligte ich mich auch als Lehrer am Fortbildungsschulunterricht der Heilzöglinge.

Am 1. April 1923 wurde ich von Gut Lüben als Lehrer und Erzieher nach dem Landeswaisenheim Langendorf b. Weißenfels versetzt. Dort legte ich am 30. Juni 1925 die zweite Lehrerprüfung und nach dem Besuch eines Ausbildungslehrgangs für Heilpädagogen zu Halle (Saale) am 14. November 1927 die Hilfsschullehrerprüfung ab.

Seit dem 1. April 1928 bin ich als Hilfsschullehrer an der Pestalozzischule in Halle (Saale) tätig, wo ich gleichzeitig als Dozent im heilpädagogischen Institut beschäftigt bin und mir neben Vorlesungen eine ausgedehnte Tätigkeit in der praktischen Ausbildung von Heilpädagogen übertragen worden ist.

Mein Universitätsstudium begann im Sommersemester 1928 an der Vereinigten Friedrichs-Universität Halle-Wittenberg, wo ich bei der Philosophischen Fakultät immatrikuliert wurde. Am 1. Mai 1929 und am 29. Oktober 1929 legte ich die Ergänzungsprüfungen in Englisch und Latein ab. Ich hörte hauptsächlich Vorlesungen über Pädagogik, Psychologie, Philosophie und Wirtschaftswissenschaften und nahm an den entsprechenden Seminarübungen teil.

Meinem verehrten Lehrer, Herr Prof. Dr. Menzer, für Anregungen und das an vorliegender Arbeit bekundete Interesse herzlich zu danken, fühle ich mich innerlich verpflichtet.

Eduard Klinz Buchdruck-Werkstätten Halle (Saale), Dölauer Str. 14
Spezialdruckerei für wissenschaftliche Werke und Dissertationen